

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МИКОЛАЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО

НАУКОВИЙ ВІСНИК

*МИКОЛАЇВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
імені В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО*

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ
Засновано 1999 р.

№ 3 (66)
вересень 2019

Внесено до Переліку фахових видань України
(наказ МОН України від 29.12.2014 р. № 1528)

Миколаїв
МНУ імені В. О. Сухомлинського
2019

Рекомендовано до друку рішенням вченої ради
Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського
(протокол № 6 від 28 жовтня 2019 року)

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Валерій БУДАК	ректор Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського, академік НАПН України, доктор технічних наук, професор (<i>голова редакційної колегії</i>);
Тетяна СТЕПАНОВА	декан факультету дошкільної та початкової освіти Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського (Україна), доктор педагогічних наук, професор (<i>головний редактор</i>);
Ірина КАРДАШ	доцент кафедри дошкільної освіти Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського (Україна), кандидат педагогічних наук (<i>відповідальний секретар</i>)

ЧЛЕНИ РЕДАКЦІЙНОЇ КОЛЕГІЇ:

Акматалі АЛІМБЕКОВ	завідувач кафедри педагогіки Киргизо-Турецького університету «Манас» (м. Бішкек, Киргизька республіка), доктор педагогічних наук, професор;
Гульзаміра БАУБЕКОВА	головний науковий співробітник Національної академії освіти імені Ібрая Алтинсаріна (м. Астана, Республіка Казахстан), доктор педагогічних наук, професор;
Алла БОГУШ	завідувач кафедри теорії і методики дошкільної освіти Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського (Україна), академік НАПН України, доктор педагогічних наук, професор;
Володимир ГЛАДИШЕВ	професор кафедри української мови і літератури Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського (Україна), доктор педагогічних наук;
Барбара КІНДЗЕРСЬКА	професор Інституту Наук про виховання Краківського педагогічного університету імені Комісії національної освіти (м. Краків, Польща), доктор педагогічних наук, професор;
Василь КРЕМЕНЬ	професор президент Національної академії педагогічних наук України, академік НАПН України, доктор філософських наук, професор;
Олександр ЛЯШЕНКО	академік-секретар Відділення загальної середньої освіти НАПН України, академік НАПН України, доктор педагогічних наук, професор;
Олександра САВЧЕНКО	головний науковий співробітник Інституту педагогіки НАПН України, академік НАПН України, доктор педагогічних наук, професор;
Анатолій СИТЧЕНКО	професор кафедри української мови і літератури Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського (Україна), доктор педагогічних наук, професор;
Ірина СУРІНА	завідувач кафедри соціології Поморська академія у Слупську (м. Слупськ, Польща), доктор соціологічних наук, професор;
Ольга СУХОМЛИНСЬКА	головний науковий співробітник Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського (Україна), академік НАПН України, доктор педагогічних наук, професор;
Олена ТРИФОНОВА	завідувач кафедри дошкільної освіти Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського (Україна), доктор педагогічних наук, професор;
Мухіддін ХАЙРУДДІНОВ	професор кафедри педагогіки та інклюзивної освіти Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського (Україна), доктор педагогічних наук, професор

РЕЦЕНЗЕНТИ:

Галина ЦВЕТКОВА	завідувач кафедри педагогіки і психології дошкільної освіти та дитячої творчості Київського національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, доктор педагогічних наук, професор;
Наталія МЕЛЬНИК	доцент кафедри іноземної філології факультету лінгвістики та соціальних комунікацій Національного авіаційного університету, доктор педагогічних наук, доцент

Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки :
Н 34 зб. наук. пр. / за ред. проф. Тетяни Степанової. – № 3 (66), вересень 2019. – Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2019. – 284 с.

ISSN 2518-7813

Журнал зареєстровано в системі CrossRef.

DOI журналу: 10.33310/2518-7813

DOI випуску – 10.33310/2518-7813-2019-66-3

Збірник містить матеріали, спрямовані на розкриття найбільш актуальних проблем педагогіки, містить методично обґрунтовані та експериментально перевірені матеріали, які охоплюють широке коло питань, присвячених методології, теорії та практиці сучасної освіти, її науково-методичному забезпеченню.

Видання адресовано науковцям, педагогам, учителям-методистам, студентам педагогічних спеціальностей.

УДК 37
ББК 74

ЗМІСТ

<i>Анатолій БАХТІН, Юрій ТУРТАЄВ</i>	
Мотивація прагнення студентської молоді до патріотизму в сучасному середовищі	9
<i>Христина БЕДРІЙ</i>	
Патріотичне виховання молодших школярів в урочній роботі	14
<i>Марія БЕРЕГОВА</i>	
Форми роботи зі студентами-логопедами як основа фахової підготовки	20
<i>Ярослав БІЛАНЧИН, Марія АДОБОВСЬКА, Наталія ПОПЕЛЬНИЦЬКА</i>	
Система формування готовності студентів-географів одеського національного університету імені І. І. Мечникова до майбутньої професійної діяльності у загальноосвітній і вищій школі.....	25
<i>Павел БОЧКОВ</i>	
Методы развития и коррекции равновесия у дошкольников.....	31
<i>Мар'яна ВАРВАРУК</i>	
Лінгводидактичні засади формування діалогічної компетентності учнів початкової школи	37
<i>Лариса ВАСИЛЬЄВА</i>	
Семантика форми в рок-музиці: художньо-педагогічний аспект (на прикладі hard-and-heavy)	42
<i>Наталія ВИЧАЛКОВСЬКА</i>	
Дані різноманіття фауни гідрологічного заказника «Солоне озеро» як плідний результат науково-дослідної роботи із залученням студентів.....	48
<i>Сергій ВОЛОШИНОВ</i>	
Використання інформаційно-освітніх середовищ у професійній підготовці майбутніх морських фахівців: аналіз досвіду	53
<i>Ігор ГЕВКО</i>	
Ілюстративна і когнітивна функції комп'ютерної графіки в освітньому процесі.....	59
<i>Volodymyr HLADYSHEV, Nataliia DASKAL</i>	
Dmytro Kremin's Poetical Admonition	66
<i>Тетяна ГОДОВАНЮК</i>	
Системний підхід як основа методичної підготовки майбутніх учителів математики.....	71
<i>Надія ГРАМАТИК</i>	
Професійна підготовка майбутнього вчителя біології: базові теорії природничо-наукового дискурсу	76
<i>Олена ГРЕЧАНОВСЬКА</i>	
Методологічні засади формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей.....	83
<i>Тетяна ДУДКА</i>	
Педагогічний потенціал соціального волонтерства студентської молоді в умовах військово-політичної нестабільності України	90
<i>Тетяна ЖИГІНАС</i>	
Глобалізаційні тенденції в освіті. фахова підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва – гедоністичний підхід.....	95

<i>Оксана ЗАБОЛОТНА, Анна ПІДГАЄЦЬКА</i>	
Участь студентів канадського університету Альберти в управлінському процесі ЗВО	103
<i>Ірина КАМИНСКА</i>	
ASPECTS OF USING DICTIONARIES IN THE PROCESS OF ACADEMIC ENGLISH TEACHING AND ACQUISITION.	108
<i>Вікторія КИСЛИЧЕНКО, Анна ШЛАПАК</i>	
Діагностика сформованості фонематичних процесів у дітей із ЗНМ III рівня засобами комп'ютерних технологій	114
<i>Вікторія КОРНЕЩУК</i>	
Функціонально-компетентнісний підхід до магістерської підготовки майбутніх фахівців із соціальної роботи	120
<i>Юлія КУЗЬМЕНКО</i>	
Використання новітнього методу «перевернутий клас» (flipped classroom) для навчання курсантів та офіцерів вищих військових закладів освіти іноземної мови	127
<i>Людмила КУРІННА</i>	
Модель формування соціокультурної компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі професійної підготовки.....	133
<i>Еріка КУЦИН</i>	
Педагогічний потенціал арт-терапевтичного впливу музичного мистецтва	139
<i>Олена ЛАСТОЧКІНА, Ольга ЛЯННА, Віталіна ЛИТВИНЕНКО</i>	
Сучасні напрями роботи з сім'єю, що виховує дитину з порушеннями мовлення	144
<i>Вей ЛІМІН</i>	
Діагностика творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва	150
<i>Віталій ЛЕЛЕКА</i>	
Шляхи та засоби формування патріотизму студентської молоді у поза навчальній виховній діяльності	156
<i>Людмила ЛІСОВА</i>	
Особливості труднощів на етапі скороченого запису арифметичної задачі молодшими школярами з ТПМ	161
<i>Денис МАКОВСЬКИЙ</i>	
Навчально-розвивальний потенціал інформаційно-комунікаційних технологій для формування розуміння музики в учнів початкової школи на уроці музики	167
<i>Вікторія МІЗЮК</i>	
Змішане навчання як інноваційний підхід інтеграції навчального процесу у закладах освіти	172
<i>Олена МУРАЩЕНКО</i>	
Критерії, показники та рівні готовності вчителів початкових класів до інтегрованого навчання	178
<i>Ольга ПЕТРЕНКО</i>	
Музичний код поезії Дмитра Кременя.....	186
<i>Наталя РЕВЕНКО</i>	
Український фортепіанний концерт в репертуарі майбутнього вчителя музичного мистецтва	191
<i>Людмила РУСАЛКІНА</i>	
Стан англomовної професійної підготовки майбутніх лікарів у медичних закладах вищої освіти	196
<i>Жанна СИРОТКІНА, Людмила ЧЕБОТАР</i>	
Розвиток музичних здібностей дітей в процесі вокально-інтонаційної діяльності.....	202
<i>Анатолій СИТЧЕНКО</i>	
До поняття і структури формування компетентного читача у шкільному	

курсі української літератури.....	207
<i>Пен СІЮЄ</i>	
Критеріальна структура сформованості тембрального слуху майбутніх учителів музики у процесі інструментального навчання.....	212
<i>Юрій СКИБА</i>	
Профіль професійних компетентностей доцента закладу вищої освіти України.....	216
<i>Олександра СОКОЛОВСЬКА</i>	
Моральне виховання дітей на засадах педагогічних ідей Василя Сухомлинського в освітньому просторі нової української школи	226
<i>Володимир СТАРОСТА</i>	
Підходи до сутнісної характеристики готовності студентів до професійної діяльності	232
<i>Світлана СТЕБЛЮК</i>	
Професійна компетентність майбутніх фахівців з підприємництва, торгівлі та біржової діяльності, її структура.....	238
<i>Мухіддін ХАЙРУДДІНОВ</i>	
Реалізація наступності сумісної діяльності закладів дошкільної освіти і початкової школи з формування готовності до шкільного навчання	244
<i>Чун ЧЖАН</i>	
Результати діагностики акмеологічної культури майбутніх учителів музики у процесі співацької діяльності.....	249
<i>Анна ЧЕРЕДНИК</i>	
Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів-реабілітологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів.....	255
<i>Ольга ШОВКОПЛЯС</i>	
Формування готовності майбутніх вихователів до здоров'язбережувальної діяльності з дошкільниками у вітчизняній та зарубіжній освітній теорії й практиці	262
<i>Світлана ШУМОВЕЦЬКА</i>	
Педагогічні умови формування професійної культури майбутніх офіцерів-прикордонників: використання діалогічних методів навчання	269
<i>Ван ЮАНЬСІНЬ</i>	
Гедоністичний підхід у музично-ритмічній компетентності майбутніх учителів музики і хореографії	274
<i>Марія ЯКУБОВСЬКА, Вікторія БУДЗІНСЬКА</i>	
Система аксіологічних цінностей у творчості Тараса Григоровича Шевченка – важлива складова формування особистості сучасних студентів	278

CONTENTS

<i>Anatoly BAKHTIN, Yuri TURTAEV</i>	
The motivation of the desire of student youth to patriotism in the modern environment	9
<i>Christina BEDRII</i>	
Patriotic upbringing of younger students in class work.....	14
<i>Mariya BEREHOVA</i>	
Forms of work with speech therapists as a basis for professional training	20
<i>Yaroslav BILANCHYN, Maria ADOBOVSKA, Nataliia POPELNYTSKA</i>	
System of forming readiness of geographer students of the Odessa I. I. Mechnikov national university for future professional activities at secondary and higher schools	25
<i>Pavel BOCHKOV</i>	
Balance state development and correction methods in preschool children	31
<i>Mariana VARVARUK</i>	
Linguistic principles of formation of dialogic competence of elementary school students.....	37
<i>Larysa VASYLIEVA</i>	
Semantic of the form in rock-music: art-pedagogical aspect (on example of hard-and-heavy)	42
<i>Natalya VICHALKOVSKA</i>	
Data on the fauna diversity of the Salt Lake hydrological reserve as a fruitful result of research work with involving students	48
<i>Sergey VOLOSHINOV</i>	
The use of information-educational environment in the training of future marine professionals: analysis of experience.....	53
<i>Ihor HEVKO</i>	
Illustrative and cognitive functions of computer graphics in the educational process.....	59
<i>Volodymyr HLADYSHEV, Nataliia DASKAL</i>	
Dmytro Kremin`s Poetical Admonition	66
<i>Tetiana HODOVANIUK</i>	
A systematic approach as a basis for methodological training of the future Mathematics teachers.....	71
<i>Nadezhda GRAMATIK</i>	
The professional training of a future biology teacher: basic theories of natural scientific discourse	76
<i>Olena HRECHANOVSKA</i>	
Methodological grounds of the formation of conflictological culture of future specialists of technical specialties	83
<i>Tetyana DUDKA</i>	
Pedagogical potential of the student social volunteering activities under the conditions of military and political instability in Ukraine.....	90
<i>Tetyana ZHIGINAS</i>	
Globalization trends in education. Professional training of future teachers of musical art is a hedonistic approach.....	95
<i>Oksana ZABOLOTNA, Anna PIDHAIETSKA</i>	
Canadian University of Alberta Student Participation in Higher Education Institution Governance.....	103

<i>Iryna KAMINSKA</i>	Aspects of using dictionaries in the process of academic english teaching and acquisition	108
<i>Iryna KAMINSKA</i>	ASPECTS OF USING DICTIONARIES IN THE PROCESS OF ACADEMIC ENGLISH TEACHING AND ACQUISITION	108
<i>Viktoria KYSLYCHENKO, Anna SHLAPAK</i>	Diagnosis of the formation of phonemic processes in children with ONR III level by means of computer technologies.....	114
<i>Viktoriia KORNESHCHUK</i>	Functional competent approach to master training of future social work specialists	120
<i>Yuliia KUZMENKO</i>	The use of the modern “Flipped classroom” method for teaching cadets and officers of higher military educational institutions a foreign language. - Article.....	127
<i>Liudmyla KURINNA</i>	Model of formation of social and cultural competence of social workers to-be in course of professional training.....	133
<i>Erika KUTSYN</i>	Pedagogical potential of art-therapeutic influence of musical art.....	139
<i>Yelena LASTOCHKINA, Olga LIANNAYA, Vitalina LITVINENKO</i>	Contemporary approaches to working with a family educating a child with speech disturbance.....	144
<i>Wei LIMIN</i>	Diagnosis of creative self-realization of undergraduates in musical art.....	150
<i>Vitaliy LELEKA</i>	Ways and means of formation of patriotism of student youth in extracurricular educational activity	156
<i>Ludmyla LISOVA</i>	Peculiarities of difficulties at the stage of abridged recording of arithmetic tasks by younger schoolchildren with severe speech disorders.....	161
<i>Denys MAKOVSKYI</i>	Development potential of information and communication technologies for formation of music understanding in primary school pupils.....	167
<i>Viktoriia MIZYUK</i>	Blended learning as a modern educational technology for integrating the learning process in education institutions.....	172
<i>Olena MURASHCHENKO</i>	The Criterias, indicators and levels of preparedness of primary school teachers for integrated learning	178
<i>Olha PETRENKO</i>	Music code of poetry Dmitry Kremenyn.....	186
<i>Natalia REVENKO</i>	Ukrainian piano concert in the repertoire of the future teacher of music art.....	191
<i>Lyudmila RUSALKINA</i>	The state of English-language training of future doctors in medical universities	196
<i>Jeanne SIROTKINA, Lyudmila CHEBOTAR</i>	The development of musical children’s health in the process of vocal and intonational diyalnost.....	202
<i>Anatolii SYTCHENKO</i>	To the concept and structure of a competent reader formation in a school course of ukrainian literature	207
<i>Pen SIYUE</i>	Criteria structure of the formation of timbral hearing of future music teachers	

in the process of instrumental learning.....	212
<i>Yurii SKYBA</i>	
The profile of the professional competences for the associate professor of the higher education institution of Ukraine.....	216
<i>Olexandra SOKOLOVSKA</i>	
The children's moral education on the basis of pedagogical idea of Vasyl Sukhomlynsky in the educational space of the new ukrainian school.....	226
<i>Volodymyr STAROSTA</i>	
Approaches to the essential characteristic of students' readiness for professional activity	232
<i>Svitlana STEBLJUK</i>	
Professional competence of future specialists of entrepreneurship, trade and exchange activities, and their structure.....	238
<i>Mukhiddin KHAIRUDDINOV</i>	
Implementation of pre-administration of joint activity of doo and advanced school on formation of preparedness to school education	244
<i>Zhang CHUN</i>	
Diagnostic results of the acmeological culture of future music teachers in the process of singing	249
<i>Anna CHEREDNIK</i>	
Pedagogical conditions of preparation of future rehabilitation specialists to work in conditions of inclusive students 'training.....	255
<i>Olha SHOVKOPLIAS</i>	
Forming future preschool teachers' readiness to health-saving activity with preschoolers in domestic and foreign educational theory and practice.....	262
<i>Svitlana SHUMOVETSKA</i>	
Pedagogical conditions for the formation of the future border guard officer professional culture: the use of dialogical teaching methods.....	269
<i>Wang YUANSIN</i>	
Hedonistic Approach in the Musical-Rhythmic Competence of Future Music and Choreography Teachers.....	274
<i>Maria YAKUBOVSKA, Viktoriya BUDZINSKA</i>	
The system of axiological values in the work of Taras Shevchenko – an important component of the formation of personality of modern students.....	278

DOI: 10.33310/2518-7813-2019-66-3-9-13
УДК 37.035.7:378

Анатолій БАХТІН

*доктор філософії з гуманітарних питань, доцент,
завідувач кафедри військової підготовки
Миколаївського національного університету
ім.В.О.Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна
e-mail: kvp_mdu@ukr.net*

Юрій ТУРТАЄВ

*заступник завідувача кафедри з навчальної роботи,
старший викладач кафедри військової підготовки
Миколаївського національного університету
імені В.О.Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна
e-mail: kvp_mdu@ukr.net*

МОТИВАЦІЯ ПРАГНЕННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ДО ПАТРІОТИЗМУ В СУЧАСНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Стаття присвячена мотиваційним аспектам ставлення студентської молоді до патріотизму в сучасному середовищі. Матеріал надається за результатами проведеного анкетування у регіонах Півдня, Заходу та Південно-східної частини України. Визначені групи мотивів формування патріотичних почуттів методом порівняння: як визначає молодь розглядаючи поняття «патріотизм», у чому проявляється патріотизм, як він впливає на формування патріотичних почуттів, за якими ознаками молодь пояснює поняття «патріотизм»?

Ключові слова: мотивація прагнення, патріот, патріотизм, військово-патріотичне виховання, виховання, військова служба.

Не зважаючи на слабкі соціально-економічні зрушення в Україні, на початку третього тисячоліття проходить реформування системи освіти.

Основна мета цієї реформи – готувати на якісному рівні компетентну, відповідальну, з чіткими громадянськими позиціями людину-особистість, яка була б готова до:

- оновлення суспільства
- розвитку економіки держави
- розвитку і покращення культури
- захисту суверенітету держави та ін.

Виховувати таку людину доручено освітянам. На сьогодні в Україні, складна ситуація з питань соціальної сфери, економічного, політичного та культурного життя народу.

Тому, виникла необхідність дослідити серед студентської молоді та визначити модель національно-патріотичного виховання молоді в освітньо-виховному просторі університету.

У попередній статті були визначені групи та рівні мотиваційного прагнення студентської молоді до освіти на кафедрі військової підготовки. Вивчаючи Концепцію національно-патріотичного виховання дітей та молоді, указ Президента України «Про стратегію національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016-2020 роки», приходимо до висновку щодо актуальності дослідження цієї проблеми де кінцевою метою національно-патріотичного виховання повинна бути досліджена модель, яка б сформувала нового

українця та який би діяв на основі національних і європейських цінностей, а саме:

- поваги до національних символів
- участі у політичному і громадянському житті країни
- готовності захищати суверенітет та територіальну цілісність України (ст.17 Конституції України)
- толерантному ставленню до представників інших культур, національно-мовних особливостей
- рівності перед законом [2, 76-78].

Увагу проблемам виховання, патріотизму приділяли українські діячі освіти і культури: М. Драгоманов, Г. Ващенко, Г. Сковорода, К. Ушинський, В. Сухомлинський та інші. На разі існує немало теоретичних здобутків, на яких здійснюється патріотичне виховання у закладах вищої освіти, таких вчених як Г. Ващенко, В. Андрущенко, В. Гуменко, А. Погрібний та інші, водночас зазначають, що «... незважаючи на особливу актуальність завдань патріотичного виховання, сучасна наука і педагогіка не виховали людини, пріоритетними принципами якої були б принципи патріотизму ...» [2, 60-61].

Досліджуючи, на сучасному етапі, національно-патріотичне виховання, проводячи опитування, анкетування ми домоглися виділити пріоритети військово-патріотичного виховання, які повинні бути зорієнтовані на готовності молоді людини до захисту Вітчизни, бажанні нею здобувати

військові професії в академіях Збройних Сил, воєнних університетах, кафедрах військової підготовки закладах вищої освіти (ЗВО), проходити службу в Збройних силах України, яка є особливим видом державної служби.

Проводячи анкетування, бесіди з особовим складом громадян України, які навчаються на кафедрі військової підготовки, роблячи аналіз ми бачимо, що він свідчить про наявність у цієї категорії суспільства складних проблем матеріального, духовного і політичного характеру, які несуть серйозну загрозу України як національної, цільної держави.

У «Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті» освіта розглядається як «стратегічна основа розвитку особистості, суспільства, нації та держави, найбільш масштабна сфера суспільства, його соціально-економічної, культурної і наукової організації».

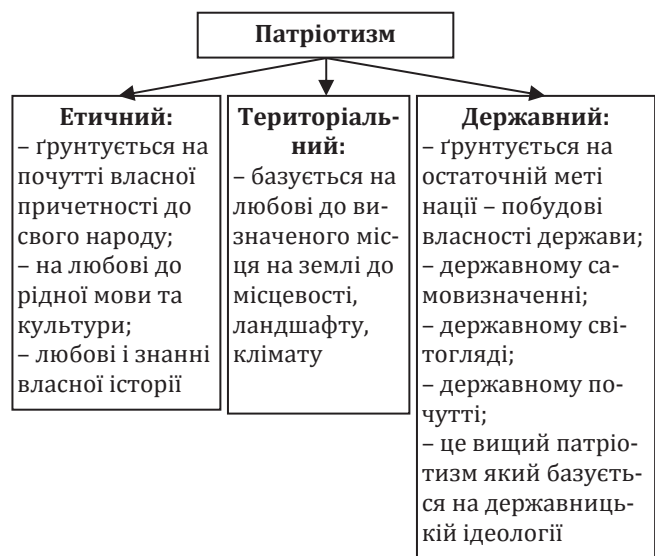
Актуальними є основні духовні цінності: патріотизм, національна гідність, громадянськість, що ґрунтуються на емоційному сприйнятті інтересів та ідеалів суспільства і стосуються виховання студентів на всіх етапах суспільного життя. Патріотизм, найбільш висока готовність молоді до військового захисту України, а в цілому її могутності було присвячено багато зусиль до його розвитку в ті історичні періоди (X-XI віки, XVI-XVIII віки, 1939-1945 роки), коли держава, сім'я, громадськість найтісніше взаємодіяли в цій сфері. Нажаль, сьогодні, патріотизм поступово перетворився з необхідного елемента виховання наступних поколінь, в щось зайве, несучасне.

Молодь на сучасному етапі розвитку ставиться дедалі більш формально. Це наглядно проявляється в їх житті, при проведенні бесід, анкетування, тестування і таке інше. Мета - бути патріотом, захищати Батьківщину виходячи з анкетування практично у 75% молоді немає бажання. Тому проводячи дослідження перед нами, а в цілому і перед державою, постала проблема відродити українське національно-патріотичне виховання не тільки школярів, але й молоді, піднести його на більш вагомий сучасний рівень наукового і культурного розвитку. У молоді основна мета сьогодення - накопичення матеріальних цінностей і благ. Тому наша мета – це спроба виявлення сучасних підходів до розуміння сутності військово-патріотичного виховання, всебічного обґрунтування нової моделі, яку ми розробляємо з питань військово-патріотичного виховання як процесу формування особистості.

У статті визначено поняття патріотизму та його прояву серед студентської молоді різних регіонів країни з метою провести порівняльний аналіз, визначити конкретні кроки національно-

патріотичного виховання нової молоді особистості, яка би діяла на основі національних цінностей.

На даний час не тільки середні загальні заклади, а й заклади вищої освіти на сучасному етапі розвитку суспільства покликані віддати пріоритети вихованню патріотизму, любові до України, відповідальності за їх незалежність, більш толерантно ставитись до рідного краю, інших націй, народів, збереженню духовних і матеріальних цінностей. Закладаючи та будуючи модель військово-патріотичного виховання ми повинні вкласти у голови молоді, що патріотизм є одним з головних компонентів індивідуального та сучасного способу життя. Створюючи цю модель, ми повинні розглянути її за трьома напрямками:



Вивчаючи і досліджуючи патріотизм на особистісному рівні молоді, ми повинні пам'ятати що він є пріоритетною стійкою характеристикою людини. Тому, починаючи зі школи, заклади вищої освіти, педагогічний склад сумісно з родиною досліджують як він проявляється:

- в реальній поведінці та вчинках
- моральних ідеалах та цінностях
- моральному стані життя людини [3, 58-67].

В. О. Сухомлинський вказав, у свій час, на складність у вихованні патріотизму, пояснюючи тим, що в повсякденному житті ми не зустрічаємось з мірою за допомогою якої можливо було б виявити цю «тяжку розумінню цінність» - патріотизм.

Для того щоб визначити рівні сформованості патріотизму у студентів відповідно до кожного вищевказаного критерію, ми розробили три варіанти анкет і застосували метод педагогічного дослідження (анкетування). Анкетування було проведено в трьох закладах вищої освіти (Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського, Рівненський національний університет водного господарства та природокористування

України, Запорізький національний технічний університет).

Головною метою було дослідити діяльність закладів вищої освіти (ЗВО) віднайти та втілити в сучасну вищу школу все найкраще й найпрогресивніше, що стосується формування у студентів патріотичних почуттів, визначити в чому проявляється патріотизм, та що необхідно зробити для виховання патріотизму в нашому суспільстві. Для цього дослідження ми і обрали ЗВО, які розташовані у Південному, Південно-східному та Західному регіонах, результати якого наведені у порівняльній таблиці:

- «Як ви ставитесь до подій на сході України?» - 85% негативно і як можливо швидше завершити війну.
- «Як ви розумієте патріотичну вихованість сьогодні?»
- «Патріотизм у розумінні сучасної молоді»

Результати етапу педагогічного експерименту свідчать, що основна більшість студентів мають низький рівень патріотичної вихованості: 50%; 55,4%; 60% відповідно. Середній рівень виявлено у 25% студентів. Високий рівень патріотичної вихованості наявний: 17,8%; 19,1%; 23% відповідно.

Стосовно діяльності закладів вищої освіти (ЗВО) необхідно проаналізувати досвід минулого, віднайти і втілити в сучасну вищу школу все найкраще й найпрогресивніше, що стосується формування у студентів патріотичних почуттів, визначити в чому проявляється патріотизм та що необхідно зробити для виховання патріотизму в нашому суспільстві.

Наводимо данні досліджування (анкетування):

Я патріот

№ зп	Відповіді	Регіони		
		Південний	Південно-східний	Західний
1	Так	24/34%	18/48%	20/50%
2	Ні	16/22%	1/2%	10/25%
3	Частково	14/20%	14/37%	5/12,5%
4	Не знаю	10/14%	3/8%	5/12,5%

Висновок: зважаючи на показники, наведені в таблиці «Я патріот» в кращий бік відмічається західний регіон, друге місце посів південно-східний регіон, і останнє південний регіон, які вважають себе патріотами. «Хто на ваш погляд більшою мірою вплинув на формування ваших патріотичних почуттів?» – ми бачимо, що все ж таки батьки, оточуючі люди і друзі стоять на перших позиціях, а «Хто на ваш погляд більшою мірою сьогодні

впливає на формування ваших патріотичних почуттів?»: на першому місці – оточуючі люди, друзі (50%), на другому – батьки, а на третьому – засоби масової інформації.

Вплив на формування патріотичних почуттів

№ зп	Питання	Регіони		
		Південний	Південно-східний	Західний
1	Школа	14/20%	0/0%	17,5%
2	Університет	12/17%	2/5%	5/12,5%
3	Батьки	21/30%	6/16%	13/32,5%
4	Оточуючі люди (друзі)	17/24%	13/35%	20/50%
5	Куратор (нач. курсу)	5/7%	1/2%	0/0%
6	ЗМІ	1/1,4%	8/21%	5/12,5%
7	Органи влади	0/0%	4/10,8%	0/0%
8	Інші	0/0%	3/8%	0/0%

Нажаль, що стосується питання «Як ви для себе визначаєте поняття «патріот»?»: 45% – «Це людина, яка любить свою країну», 10% – «Це людина, яка пишається своєю країною», 10% – «Це людина, яка готова захищати свою країну», але в той же час даючи відповідь на питання «За якими ознаками ви визначаєте для себе поняття «патріотизм»? – відповідь «Патріотизм сьогодні не на часі» – 0%, так і питання «Патріотизм в умовах глобалізації» втрачає своє значення - 0%. Молодь визнає що «патріот» і «патріотизм» все ж таки на часі.

Поняття «патріот»

№ зп	Питання	Регіони		
		Південний	Південно-східний	Західний
1	Це людина яка любить свою країну	19/27%	17/45%	15/37,5%
2	Це людина, яка пишається своєю країною	10/14%	4/10%	10/25%
3	Це людина яка поважає свою країну	12/17%	2/5%	5/12,5%
4	Це людина яка готова захищати свою країну	7/10%	3/8%	5/12,5%
5	Це людина яка робить свій внесок в розвиток своєї країни	12/17%	1/2%	7/17,5%
6	Це людина яка переживає за свою країну	8/11%	1/2%	3/7,5%

На питання «Чи потрібно сьогодні в нашій країні приділяти більше уваги патріотичному вихованню молоді»: щоце необхідно – 9/34%, важко відповісти – 12/46%. Тому, особистий приклад і ставлення кожного викладача до патріотизму стоїть на першому плані та набирає 55%. Тому, науково-педагогічні працівники повинні поєднувати в єдине ціле викладання дисциплін і виховання студентів.

Тому, роблячи висновки системи організації військово-патріотичного виховання молоді, створення моделі, до неї повинна увійти підготовка щодо оволодіння військовим професіями. В закладах середньої освіти треба залишити дисципліну «Основи здоров'я» об'єднавши її з дисципліною «Цивільний захист населення», створити в районах Центри військово-патріотичного спрямування, де у позашкільний час будуть проводитися

заходи патріотичного виховання та викладатися дисципліна «Захист Вітчизни». У ЗВО ввести обов'язкову «Військову підготовку» на всіх факультетах, де б проходили навчання студенти, які не навчаються на кафедрах військової підготовки за програмою офіцерів запасу. Це буде давати можливість підготувати молодь до оволодіння нею військовими професіями і зараховувати їм це як дійсну військову службу, крім того формувати психологічні і фізичні якості до захисту Батьківщини.

Молоді, яка навчається в закладах вищої освіти потрібно оволодіти не лише системою наукових знань, а й військовими, а насамперед цілісною національно-патріотичною культурою, духовністю і громадянською самосвідомістю. Тільки в цьому випадку ми будемо спроможні розраховувати на успіх і відродження Батьківщини.

Список використаних джерел

1. Демяшкевич В. А. Особливості патріотичного виховання молоді в контексті розвитку сучасного суспільства [електронний ресурс] – режим доступу: www.management.kr.sch.in.ua/naukovo-praktachna_internet – К.
2. Кульчицький В.Й. Філософсько-світоглядні передумови розвитку патріотичного виховання в Україні (історичний аспект) / Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія педагогіка і соціальна робота – 2013. – №30. – С.76-78.
3. Соціальна робота в Україні: теорія і практика // Науково-методичний журнал. - 2012. - №2. с-58-67.

References

1. Demyshkevich VA Peculiarities of patriotic education of youth in the context of development of modern society [electronic resource] - access mode: www.management.kr.sch.in.ua/naukovo-praktachna_internet - K [in Ukrainian].
2. Kulchytsky V.Ya. Philosophical-ideological prerequisites for the development of patriotic education in Ukraine (historical aspect) / Scientific Bulletin of Uzhgorod National University. Series of pedagogy and social work - 2013. - No.30. - P.76-78 [in Ukrainian].
3. Social Work in Ukraine: Theory and Practice // Scientific and Methodical Journal. - 2012. - No. 2.s-58-67 [in Ukrainian].

Анатолій Бахтин. Юрій Туртаєв. Мотивация стремления студенческой молодежи к патриотизму в современной среде

Статья посвящена мотивационным аспектам студенческой молодежи к патриотизму в современной среде. Материал предоставляется на данных проведенного анкетирования в регионах Юга, Запада и Юго-Восточной части Украины. Определены группы мотивов формирования патриотических чувств методом сравнения. Как определяет для себя молодежь, рассматривая понятие «патриотизм», в чем проявляется истинный патриотизм, как он влияет на формирование патриотических чувств, по каким признакам молодежь определяет для себя понятие «патриотизм»?

Ключевые слова: мотивация стремления, патриот, патриотизм, военно-патриотическое воспитание, воспитание, военная служба.

Anatoly Bakhtin. Yuri Turtaev. The motivation of the desire of student youth to patriotism in the modern environment

The article is devoted to the motivational aspects of the attitude of students to patriotism in the modern environment. The relevance of the study of the problem of patriotic education of university students is determined by a number of circumstances - the social situation now in our country, the changes in public, political, and economic life, the overestimation of values in people's minds. In modern conditions, the priority part of patriotic education is military-patriotic education, focused on the formation of readiness for the defense of the Fatherland, the development of the desire to get military professions, to serve in the Armed Forces of Ukraine as a special form of public service.

The material is provided based on the results of the survey in the regions of the South, the West and the South-Eastern part of Ukraine. The groups of motives for the formation of patriotic feelings are defined by the method of comparison: how does the youth consider the concept of "patriotism", what does patriotism manifest in, how does it influence the formation of patriotic feelings, on what grounds do young people explain the concept of "patriotism"?

Patriotic education of student youth is the pedagogical process of the formation of the personality of a citizen and patriot of their homeland based on the adoption of democratic values, compliance with the law, legal norms, universal morality and human participation in democratic processes, preparing them for the implementation of the patriotic education of youth.

The pedagogical aspects of this process consist in a purposeful process of attracting students to the norms and values of a democratic society, creating an educational environment at the university that simulates society, democracy, lives according to the laws, organizing students' participation in the process of democratization of life at the university, respecting students' rights, giving them assistance in the acquisition and accumulation of their own protection experience.

Keywords: motivation aspirations, patriot, patriotism, military-patriotic education, education, military service.

DOI: 10.33310/2518-7813-2019-66-3-14-19
УДК 37.035.6:373.3

Христина БЕДРІЙ

здобувач наукового ступеня доктора філософії
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»,
м. Івано-Франківськ, Україна
e-mail: kristina040416@gmail.com

ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УРОЧНІЙ РОБОТІ

У статті проаналізовано реалізацію напрямів патріотичного виховання в змісті урочної роботи початкової школи. Встановлено, що виховання патріотизму належить до пріоритетних аспектів національної системи виховання і передбачає формування патріотичних почуттів, любові до свого народу, глибоке розуміння громадянського обов'язку, готовність відстоювати державні інтереси Батьківщини.

Розглянуто приклади завдань і вправ з навчальних дисциплін початкової ланки освіти покликані виховувати дітей патріотами. Так як, у Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді зазначено, що важливі патріотичні якості у дітей молодшого шкільного віку постають крізь призму навчальних предметів початкової школи, зокрема рідної мови, літературного читання (через тексти), математики (через умову математичної задачі), природознавства (ознайомлення з традиціями, шанобливе ставлення до природи), трудового навчання (ознайомлення з традиційними народними ремеслами, виготовлення витинанок різних регіонів України, оздоблення різною технікою вишивки), музичного мистецтва (осягнення інтонаційної особливості музики українського народу), образотворчого мистецтва (формування культури почуттів). Важливе місце відведено навчальному предмету «Я у світі», спрямованому на соціалізацію особистості молодшого школяра, його патріотичне і громадянське виховання.

Програма українського патріотичного виховання дітей та учнівської молоді, де висвітлено зміст та основні тенденції патріотичного виховання особистості маніфестує, що «у молодшому шкільному віці важливо формувати здатність дитини пізнавати себе як члена сім'ї, родини, дитячого угруповання; як учня, жителя міста чи села; виховувати у неї любов до рідного дому, школи, вулиці, своєї країни, її природи, рідного слова, побуту, традицій» [1, 33].

Ключові слова: патріотичне виховання, початкова школа, молодші школярі, патріотизм, урок, урочна робота, початкова ланка освіти.

Постановка проблеми. В умовах утвердження незалежності й територіальної цілісності України важливим є виховання в молодого покоління, зокрема й дітей молодшого шкільного віку, почуття гордості за свою державу, формування національної свідомості, готовності бути її гідним громадянином, розвиток сукупності моральних норм та рис поведінки (активна праця на благо України, примноження трудових звичаїв рідного народу, любов до свого краю та ін.), тобто патріотичне виховання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема патріотизму та патріотичного виховання молоді сьогодні набуває загальнодержавного масштабу. Це підтверджують державні документи: Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді [8], Програма українського патріотичного виховання дітей та учнівської молоді [1], Держаний стандарт початкової освіти [3], в яких визначені мета і основні завдання виховання в особистості любові до Батьківщини, усвідомлення нею свого громадянського обов'язку на основі національних і загальнолюдських духовних цінностей, утвердження якостей громадянина-патріота.

Проблему формування в учнів патріотичних почуттів, національної самосвідомості розглядали

такі українські дослідники: І.Бех, Т.Бондаренко, В.Борисов, О.Вишневський, Т.Гавлітіна, В.Кузь, Н.Кузьменко, Р.Петронговський, Ю.Руденко, М.Сметанський, М.Стельмахович, О.Сухомлинська, Б.Ступарик, О.Стьопіна, К.Чорна та ін.

Постановка завдання. Метою даної статті є ознайомлення зі змістом урочної роботи сучасної початкової школи на наповненість патріотичними завданнями.

Виклад основного матеріалу. Формування національної самосвідомості школярів виражається в усвідомленні власної національно-етнічної приналежності, шанобливому ставленні до історії і культури свого народу й представників інших націй, патріотичній самосвідомості. З позиції В. Сухомлинського, патріотизм є почуттям, в якому органічно переплітається любов до малої Батьківщини з її народом, природою, традиціями і культурою та почуттям вірності, поваги до своєї держави, готовність їй служити [18, 318].

Серед основних напрямів виховання патріотизму в урочній роботі з молодшими школярами освітньо-нормативні документи і сучасна педагогічна наука виокремлює передовсім пробудження в кожній дитині таких патріотичних якостей і цінностей, як любов до батька і матері, родичів, своїх

предків, адже міцна нація починається з міцної родини, де дітям переходить мудра наука любові, довіри, взаємної вимогливості і відповідальності.

Так, наприклад, на уроках з дисципліни «Я у світі» в 3 класі виховання любові та пошани до власної родини реалізується через вивчення дітьми таких тем: «Сім'я. Склад сім'ї», «Основні обов'язки в сім'ї. Шанобливе ставлення до старших та інших членів сім'ї», обговорення-бесіда з учнями понять сім'ї, родини та родоvodu тощо [19, 44 – 48].

Важливим напрямом патріотичного виховання молодших школярів в урочній роботі є формування ставлення громадянина-патріота до своєї Батьківщини-України (громадянська відповідальність, вірність, готовність стати на захист, бажання працювати для розвитку країни, підносити її міжнародний авторитет, повага до Конституції та законів держави; гордість за успіхи країни, біль за невдачі, суспільна активність та ініціативність тощо). Науковець Д.Прасол, зазначає, що прищеплення любові до своєї держави та нації можливе тільки на основі активного прояву душі, серця, розуму і праці дитини – це діяльність у патріотизмі [13, 150]. Саме через виконання дітьми в початковій школі практичних дій, тематичних завдань, які зачіпають всі сфери відчуття дітей, можливе перетворення зовнішніх атрибутів патріотизму (знання державної символіки, традицій і звичаїв) на внутрішні якості, присвоєння дитиною собі отриманого досвіду.

Сформуванню в дітей цілісного розуміння таких засадничих принципів патріотичного виховання, як відданість рідній Батьківщині, гордість за її соціокультурні та історичні здобутки в початковій школі сприяє вивчення на уроках таких тем: «Славені Українці», «Моя країна – Україна» [2, 4; 104], «Україна – незалежна держава», «Країни світу. Україна на карті світу», «Україна – європейська держава» [19, 82 – 92], «Внесок українців у досягнення науки, культури та спорту», «Турбота кожного про історичну та культурну спадщину», «Права громадянина», «Обов'язки громадянина» [20, 64 – 69; 132], «Добрий день, Тобі, Україно Моя!», «Нема без кореня рослини, а нас, людей, без Батьківщини!» [14, 53 – 58; 66 – 74]. Також, наприклад, в 4 класі діти на уроках української мови виконують вправи «Ми – українці», «Прочитай запитання, де їм потрібно дати письмову відповідь на питання: «Як називається місце, де жили козаки?», «Як називаються області, центрами яких є міста: Вінниця, Ужгород, Харків, Чернівці, Чернігів?» [6, 98].

Любов до країни починається з любові до рідного міста та краю. На уроках в початковій школі можна запропонувати дітям написати твори на дану тему, знайти інформацію про місто чи село, де вони народилися, прочитати літературу, яка

присвячена їхній малій Батьківщині. Виховувати любов до рідного краю покликані, наприклад, такі твори з літературного читання в другому класі: «Рідний край» М. Чернявського, «Де найкраще місце на землі» Д.Павличка, «Древній Київ» Н. Забіли, «Красо України, Подолля» Л. Українки «Згадую: так я в дитинстві любив», «Серед краси» О. Олеся [14], четвертому: «Місто Чернігів» А. Коваль, «Звідки в місті назва – Львів» М. Хоросницької, «Як не любить той край» В. Сосюри та інші [16].

Одним із напрямів патріотичного виховання в урочній роботі є формування шанобливого ставлення громадянина-патріота до національних та державних символів. Українська народна символіка відображає основні віхи в житті людини, позначає у переважній більшості щось добре, світле, життєстверджуюче. Віддавна символом дівочої честі є її коса. Вінок на голові символізує молодість, дівочтво; писанка – є символом весняного пробудження природи й родючості, калина уособлює вродливу дівчину, верба та тополя – символи засмученої, безталанної дівчини. Не можна також уявити Україну без таких до болю рідних символів, як верба й калина, золоточубий соняшник на городі, лагідний лелека на обійсті, біла батьківська хата, вишневий садок, тремтливі мальви тощо.

Ознайомлення дітей початкової школи з національною символікою на уроках літературного читання відбувається завдяки народним («Стоїть явір над водою», «Котився віночок по полю») та авторським («Соромно перед соловейком» В. Сухомлинський, «Соняшник» Д. Павличко, «Гуси-лебеді летять» М.Стельмах, «Співай, соловейку!» М. Познанська, «Як співає соловейко?» Б. Комаров) творам [15; 16].

З державною символікою України – гімном, молодші школярі знайомляться, відкривши першу сторінку підручника з усіх навчальних дисциплін для початкової школи. В урочній роботі формування любові та шанобливого ставлення до головних атрибутів держави: гімну, прапора, герба та тризуба відбувається через такі теми: «Символи України як держави» [19, 86], «Основні символи держави», «Державні символи України, «Як давно в Україні з'явився жовто-блакитний прапор?», «Наш прапор» «Гімн» [20, 56; 58, 72; 98].

Аналіз наукової літератури показує, що й інші навчальні дисципліни мають великий виховний потенціал у розвитку патріотичного виховання через вивчення державних символів України. Зокрема, на уроках *іноземної мови* при вивченні теми «кольори» доцільно звернути увагу на кольори державної української символіки, а також країни, мова якої вивчається.

Одним із найважливіших засобів у патріотичному вихованні дітей молодшого шкільного віку

дослідники минулого й сучасності вважають рідну мову. Величезне значення мови як фактора розвитку свідомості і засвоєння національної культури відзначали ще К. Ушинський та О. Потебня. Зокрема останній довів, що відмінність мов є не лише різницею зовнішньою, – вона відбиває спосіб мислення, специфіку уявлень різних народів. Саме навчання рідною мовою, крім дидактичної мети, має й близькі їм поняття та образи, вчать любові до свого родоводу, батьків, своєї Батьківщини.

Основна мета навчання української мови на уроках *української мови* полягає у формуванні національно свідомої, духовно багатой мовної особистості, здатної спілкуватися українською мовою, мовами відповідних корінних народів і національних меншин для духовного, культурного і національного самовираження, користуватися ними в особистому і суспільному житті тощо [3].

Патріотичне виховання молодших школярів на уроках української мови здійснюється через реалізацію соціокультурної змістової лінії. Зокрема, під час вивчення розділу «Мова і мовлення» необхідно звертати увагу учнів на багатство і милозвучність української мови, захоплювати дітей її красою, пробуджувати любов до рідного слова, прагнення вивчати українську мову. У 3-4 класах слід пояснювати значення української мови для становлення незалежної самостійної держави України, роль української мови як державної. Найбільше для цього слугують теми: «Мова і мовлення», «Рідна і державна мова» [5, 5 – 8], «Мова – жива скарбниця історії народу», «Розвиток мови» [6, 5 – 9].

Навчання української мови ефективне, якщо на кожному уроці засвоюються мовні і мовленнєві знання, формуються навчально-мовні, правописні та комунікативні вміння і навички, розширюється читацький рівень школярів (бо дитина, яка більше читає, краще говорить і пише), збагачується їхній мовний запас, відбувається оволодіння мовною нормою, здійснюється усвідомлення неповторності мовної особистості. Учні одержують зразки комунікативно досконалої мови й навчаються доцільно й правильно використовувати засоби мови для побудови власних висловлювань, а також набувають найрізноманітніших загальнопредметних умінь [11, 60].

Відбір дидактичного матеріалу та різні види роботи з ним мають допомогти дітям усвідомити мову як матеріал передачі думки і змісту, відчути красу слова, виховати потребу в творчості, прагнення до точності, виразності, образності власного мовлення, намагання додержуватися норм у використанні мовних одиниць різних рівнів мовної системи, бажання навчитись майстерно оперу-

вати мовою. Особливо актуальним є проведення уроків української мови в ігровій формі, наприклад, гра «Неправильно – правильно», завданням якої є віднайти та виправити лексичну або граматичну помилку. Тут у нагоді учням стане довідник з українського слововживання М. Волощук «Неправильно-правильно» [4].

Важливо постійно поповнювати лексичний запас учнів. Цьому сприяють різні форми роботи, серед яких чільне місце займають словникові та класичні диктанти. Підібраний текстовий матеріал має відображати загальнолюдські духовні цінності, допомагати вчитися пізнавати національне світосприймання, ментальність українського народу. Тут актуальна народознавча основа текстів, тому важливо добирати тексти з праць відомих народознавців, використовувати легенди, перекази, казки – зразки високохудожнього слова.

Відомий історик, українознавець – Я. Калакура стверджує, що у вихованні українського патріотизму, опрацюванні наукових методик цього процесу провідна роль належить українознавству, всьому циклу українознавчих дисциплін, насамперед їх історичному сегменту, а також знанням з української і зарубіжної історії, в яких закодовані національно-патріотичні традиції українського народу, які передаються від покоління до покоління [7, 223].

Пріоритетним напрямком патріотичного виховання молодших школярів є вивчення української музичної культури на уроках музичного мистецтва. Фольклор, класична спадщина, сучасні напрямки музики формують в учнів національну самосвідомість, бережливе ставлення до рідних витоків, до традицій свого народу, розуміння значущості своєї культури в художній картині світу. На уроках музичного мистецтва вчитель розкриває школярам глибокий сенс поняття «Батьківщина» через емоційно-відкрите, позитивно-шанобливе відношення до таких вічних проблем життя і мистецтва, як материнство, любов, добро, щастя, дружба та обов'язок. Патріотична тема проходить буквально у всіх класах, де вивчається предмет музичного мистецтва. Для прикладу у 2 класі це розучування українських народних («Дибидиби», «Українка я маленька») та авторських («Вишиванка» (муз. В. Верменича, слова М. Сингаївського), «Наша мова» (муз. М. Ведмедері, слова В. Кленца)) пісень, ознайомлення з музикою танців («Гопак», «Козачок») [10].

Таким чином, стрижневою ідеєю патріотичного виховання молодших школярів в урочній роботі має стати засвоєння ними сприймання «моє, рідне, люблю» [12, 150], починаючи від родини, отчого дому як первинного осередку соціалізації дитини і переходячи в подальшому до

аналогічного сприймання школярем рідного міста, своєї країни та народу.

Їх успішне присвоєння школярем можливе через комплексне комбінування вчителем у своїй роботі низки психолого-педагогічних методів та прийомів (створення проблемних ситуацій, мозкового штурму, дискусій, обговорень, творчих завдань, психологічних вправ). За характером впливу на особистість школяра виховні впливи і засоби можна розподілити на емоційні, когнітивні, поведінкові та комплексні:

- когнітивні виховні впливи націлені на перетворення системи знань молодшого школяра. Знання дитини про світ не тільки визначають її як особистість, але і впливають на її поведінку, прояви патріотизму;
- емоційні впливи покликані викликати і підтримувати у молодшого школяра певні емоційні стани, що полегшують сприйняття ним інших психологічних впливів: позитивні емоції роблять учнів відкритими стосовно суб'єктів виховних впливів (формування шанобливого ставлення до історії і культури своєї країни, своєї приналежності до національно-етнічної спільноти тощо);
- поведінкові впливи безпосередньо спрямовані на вчинки молодшого – школяра. Змушуючи діяти певним чином і забезпечуючи відповідні, позитивні або негативні підкріплення вчиненим діям, такі впливи побічно впливають і на особистість дитини.

Засобами патріотичного виховання можуть бути як зразки поведінки, демонстровані доволі багатьма людьми, вчинки, описувані як нормативні і високо оцінювані в педагогічній, художній, публіцистичній та іншій літературі, засобах масо-

вої інформації, так і особистий приклад вчителя початкових класів (оскільки молодший школяр відчуває велику довіру до вчителя, педагог своєю особистістю формує стійке уявлення дитини про моральність і патріотизм). Тому належна реалізація завдань патріотичного виховання вчителями і вихователями можлива лише за умов усвідомлення педагогами своєї виховної ролі, оволодіння необхідними знаннями і вміннями, підвищення свого педагогічного рівня. Саме через учителя, вихователя школяр пізнає світ, учиться любити, критично відноситися до себе і оцінювати інших. Безпосередність дітей молодшого шкільного віку дає можливість педагогу достатньо швидко виявити індивідуальні особливості їхніх почуттів, емоційного стану і відповідно будувати виховний процес.

З огляду на викладене вище зазначимо: якщо вчитель сам не є патріотом своєї Батьківщини, це негативно впливає на формування патріотичних якостей учнів. Саме вчитель має підтримувати і розвивати в дитині цінність Батьківщини, рідного слова, культу батька й матері, родини й роду разом з цінностями толерантності, порозуміння, солідарності, рівноправності й рівноцінності усіх через відповідну мотивацію [17, 14].

Висновки і перспективи досліджень. Отже, роль патріотичного виховання молодших школярів в системі виховного процесу є надзвичайно вагомою, оскільки саме цей вік є сензитивним періодом для формування загальнолюдських та національних цінностей. Так, у процесі патріотичного виховання учнів початкової школи вагомою умовою є наповнення національно-патріотичним змістом навчальних дисциплін освітнього процесу початкової ланки освіти.

Список використаних джерел

1. Бех І.Д. Програма українського патріотичного виховання дітей та учнівської молоді / І. Д. Бех, К.І. Чорна // Гірська школа Українських Карпат. 2015. № 12-13. С. 26-37.
2. Бібік Н.М. Я досліджую світ: підруч. 2 кл. закл. заг. серед. освіти (у 2 частинах). Ч.1. / Н.М. Бібік, Г.П.Бондарчук; Харків: Вид-во «Ранок», 2019. 120 с.
3. Державний стандарт початкової освіти. URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti>.
4. Довідник з українського слововживання: За матеріалами засобів масової інформації (Друге доповнене видання). Київ: Вид. центр «Просвіта», 2003. 160 с.
5. Захарійчук М.Д. Українська мова: підруч. для 3 кл. загальноосвіт. навч. закл. / М.Д.Захарійчук, А.І. Мовчун. Київ: Грамота, 2013. 176 с.
6. Захарійчук М. Д. Українська мова: підруч. для 4 кл. загальноосвіт. навч. закл. / М.Д. Захарійчук, А. І. Мовчун. Київ: Грамота, 2015. 192 с.
7. Калакура Я. Формування українського патріотизму: історичне та історіографічне підґрунтя / Я. Калакура // Українознавство. 2008. № 2. С. 222–225.
8. Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді: URL: <http://www.mon.gov.ua>.
9. Ключіна Н. Актуальність національно-патріотичного виховання на уроках іноземної мови / Н. В. Ключіна // Формування патріота в вимірі революції гідності та пріоритетів. Суми: КЗ СОІППО, 2017. С. 114 – 119.
10. Лобова О. В. Музичне мистецтво: підруч. для 2 кл. загальноосвіт. навч. закладів. Київ: Школяр, 2012. 144 с.
11. Мацько Л.І. Українська мова і формування національної свідомості / Л. І. Мацько // Педагогіка і психологія. 1996. № 1. С. 67 – 70.
12. Прасол Д. В. Психодіагностика та корекція в роботі шкільного психолога: методичний посібник / Д. В. Прасол. Миколаїв: Кріт, 2009.

13. Прасол Д. В. Психологічні аспекти патріотичного виховання молодших школярів у загальноосвітніх навчальних закладах / Д. В. Прасол // Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки. 2015. № 2 (49), травень. С. 149 – 151.
14. Савченко О. Я. Літературне читання: підруч. для 2 кл. / О. Я. Савченко. Київ: Видавничий дім «Освіта», 2012. 160 с.
15. Савченко О. Я. Літературне читання. Українська мова. 3 кл. : підруч. для загальноосвіт. навч. закл. / О. Я. Савченко. Київ: Видавничий дім «Освіта», 2013. 192 с.
16. Савченко О. Я. Літературне читання. Українська мова: підруч. для 4 класу загальноосвітн. навч. закл. / О. Я. Савченко. Київ: Видавничий дім «Освіта», 2016. 192 с.
17. Сухомлинська О. Патріотизм як цінність : погляд на історію і сьогодення / О. Сухомлинська // Шлях освіти. 2010. № 2. С. 10–14.
18. Сухомлинський В. О. Слово вчителя в моральному вихованні / В. О. Сухомлинський // Вибр. твори у 5-ти т. : Том 5. Київ : Вища школа, 1983. 330 с.
19. Тагліна О. В. Я у світі. 3 клас : підруч. для загальноосв. навч. закл. / О. В. Тагліна, Г. Ж. Іванова. Харків: Вид-во «Ранок», 2013. 144 с.
20. Тагліна О. В. Я у світі: підруч. для 4 класу загальноосвіт. навч. закл. / О. В. Тагліна, Г. Ж. Іванова. Харків: Вид-во «Ранок», 2015. 144 с.

References

1. Beh, I. D., & Black, K. I. (2015). Prohrama ukrayins'koho patriotychnoho vykhovannya ditey ta uchniv's'koyi molodi [Program of Ukrainian Patriotic Education of Children and Student Youth]. *Hirs'ka shkola Ukrayins'kykh Karpat – Mountain school of the Ukrainian Carpathians*, 12-13, 26-37 [in Ukrainian].
2. Bibik, N.M., & Bondarchuk, G.P. (2019). YA doslidzhuyu svit: pidruch. 2 kl. zahal. sered. osvity (u 2 chastynakh) [I'm exploring the world: textbook. 2 cl. closed total among. education (in 2 parts), (Vols. 2), Kharkov: Morning Edition [in Ukrainian].
3. Derzhavnyy standart pochatkovoyi osvity [State standard of primary education]. (n.d.). <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti> [in Ukrainian].
4. Zakhariychuk, M.D., & Silent, A.I. (2013). *Ukrayins'ka mova: pidruch. dlya 3 kl. zahal'noosvitn. navch. zakl. [Ukrainian language: textbook. for 3 cl. general education teach. closed]*. Kyiv: Hramota [in Ukrainian].
5. Zakhariychuk, M.D., & Silent, A.I. (2015). *Ukrayins'ka mova: pidruch. dlya 4 kl. zahal'noosvitn. navch. zakl. [Ukrainian language: textbook. for 4 cl. general education teach. closed]*. Kyiv: Hramota [in Ukrainian].
6. Kalakura YA. (2008). Formuvannya ukrayins'koho patriotyzmu: istorychne ta istoriografichne pidgruntya [Formation of Ukrainian Patriotism: Historical and historiographical background]. *Ukrayinoznavstvo – Ukrainian Studies*, 2, 222– 225 [in Ukrainian].
7. Kontseptsiya natsional'no-patriotychnoho vykhovannya ditey ta molodi [Concept of national patriotic education of children and youth] (n.d.). <https://www.kmu.gov.ua>. Retrieved from <http://www.mon.gov.ua>. [in Ukrainian].
8. Klyunina, N.V. (2017). Aktual'nist' natsional'no-patriotychnoho vykhovannya na urokakh inozemnoyi movy [The relevance of national patriotic education on foreign language lessons]. Sumy: SOIPPO short circuit [in Ukrainian].
9. Lobova, O.V. (2012). Muzychne mystetstvo: pidruch. dlya 2 kl. zahal'noosvit. navch. Zakladiv M[usical art: textbook. for 2 cl. general education. teach. Institutions] Kyiv: Shkolyar [in Ukrainian].
10. Mother, L.I. 1996. Ukrayins'ka mova i formuvannya natsional'noyi svidomosti [The Ukrainian language and the formation of national consciousness]. *Pedahohika i psykholohiya – Pedagogy and psychology*, 1, 67 – 70 [in Ukrainian].
11. Prasol, D.V. (2009) Psykhodiahnostyka ta korektsiya v roboti shkil'noho psykholoha: metodychnyy posibnyk [Psychodiagnosis and correction in the work of a school psychologist: methodical guide]. Nikolaev: Crete [in Ukrainian].
12. Prasol, D.V. (2015) Psykholohichni aspekty patriotychnoho vykhovannya molodshykh shkol'nyariv u zahal'noosvitnikh navchal'nykh zakladakh [Psychological aspects of patriotic education of the younger schoolchildren in secondary schools]. *Naukovyy visnyk MNU imeni V. O. Sukhomlyns'koho. Pedahohichni nauky – Scientific Bulletin of VO Sukhomlinsky National University. Pedagogical Sciences*, 2 (49), 149 – 151 [in Ukrainian].
13. Savchenko, O. Ya. (2012) Literaturne chytannya: pidruch. dlya 2 kl [Literary reading: textbook. for 2 cl]. Kyiv: Vydavnychy dim «Osvita» [in Ukrainian].
14. Savchenko, O.Ya (2013) Literaturne chytannya: pidruch. dlya 3 kl [Literary reading: textbook. for 3 cl]. Kyiv: Vydavnychy dim «Osvita» [in Ukrainian].
15. Savchenko, O.Ya (2016) Literaturne chytannya: pidruch. dlya 4 kl [Literary reading: textbook. for 4 cl]. Kyiv: Vydavnychy dim «Osvita» [in Ukrainian].
16. Sukhomlinskaya, O.V. (2010). Patriotyzm yak tsinnist' : pohlyad na istoriyu i s'ohodennya [Patriotism as Value: A Look at History and today]. *Shlyakh osvity – The path of education*, 2, 10 –14 [in Ukrainian].
17. Sukhomlinsky, V. A. (1983). Slovo vchytelya v moral'nomu vykhovanni [The word of the teacher in moral education]. (Vols. 5). Kyiv: Vyshcha shkola [in Ukrainian].
18. Toglina, O.V. & Ivanova, G.Zh. (2013) YA u sviti. 3 klas : pidruch. dlya zahal'noosv. navch. zakl [I'm in the world. Grade 3: textbook. for general education teach. closed]. Kharkiv: Vyd-vo «Ranok».
19. Toglina, O.V. & Ivanova, G.Zh. (2015) YA u sviti. 4 klas : pidruch. dlya zahal'noosv. navch. zakl [I'm in the world. Grade 4: textbook. for general education teach. closed]. Kharkiv: Vyd-vo «Ranok».

Кристина Бедрий. Патриотическое воспитание младших школьников в урочной работе

В статье проанализированы реализации направлений патриотического воспитания в смысле урочной работы начальной школы. Установлено, что воспитание патриотизма относится к приоритетным аспектам системы воспитания и предусматривает формирование патриотических чувств, любви к своему народу, глубокое понимание гражданского долга, готовность отстаивать государственные интересы Родины.

Рассмотрены примеры заданий и упражнений по учебным дисциплинам начального звена образования призваны воспитывать детей патриотами. Так как, в Концепции национально-патриотического воспитания детей и молодежи отмечено, что важные патриотические качества у детей младшего школьного возраста возникают через призму учебных предметов начальной школы, в частности родного языка, литературного чтения (через тексты), математике (через условие математической задачи), естествознания (ознакомление с традициями, уважительное отношение к природе), трудового обучения (знакомство с традиционными народными ремеслами, изготовление витинанок разных регионов Украины, отделка различной техникой вышивки), Музыкального искусства (постижения интонационной особенности музыки украинского народа), изобразительного искусства (формирование культуры чувств). Важное место отведено учебному предмету «Я в мире», направленном на социализацию личности младшего школьника, его патриотическое и гражданское воспитание.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, начальная школа, младшие школьники, патриотизм, урок, урочная работа, начальное звено образования.

Christina Bedrii. Patriotic upbringing of younger students in class work

The article analyzes the implementation of patriotic education in the content of elementary school lesson work. It has been established that the upbringing of patriotism is one of the priority aspects of the national upbringing system and involves the formation of patriotic feelings, love for its people, a deep understanding of civic duty, and a willingness to defend the national interests of the Motherland.

Examples of tasks and exercises in elementary education disciplines designed to educate children by patriots are considered. As, in the Concept of national patriotic education of children and youth it is stated that important patriotic qualities in children of primary school age appear through the prism of educational subjects of elementary school, in particular mother tongue, literary reading (through texts), mathematics (through the condition of mathematical problem) natural sciences (familiarization with traditions, respectful attitude to nature), work training (familiarization with traditional folk crafts, production of vignettes of different regions of Ukraine, decoration with different embroidery techniques), musical art (comprehending the intonational peculiarities of music of the Ukrainian people), visual arts (forming a culture of feelings). An important place is given to the educational subject "I in the world", aimed at socializing the personality of the younger student, his patriotic and civic education.

A program of Ukrainian patriotic upbringing of children and student youth, which outlines the content and basic tendencies of patriotic upbringing of the person, demonstrates that "at an early school age, it is important to shape a child's ability to recognize himself or herself as a member of a family, family, and child group; as a student, city or village resident; nurture her love for her home, school, street, her country, her nature, her native word, life, traditions [1,33].

Modern scholars distinguish the following structural components of a sense of patriotism: spiritual and moral experience and love for their native land; humanistic universal and national values; moral and aesthetic ideals of personality; creative and transformative activity for the benefit of the Motherland.

Keywords: patriotic education, elementary school, junior high school students, patriotism, lesson, lesson work, elementary education.

DOI: 10.33310/2518-7813-2019-66-3-20-24
УДК 378.016

Марія БЕРЕГОВА

викладач кафедри спеціальної освіти
Миколаївського національного університету
імені В.О. Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна
e-mail: beregova3103@gmail.com

ФОРМИ РОБОТИ ЗІ СТУДЕНТАМИ-ЛОГОПЕДАМИ ЯК ОСНОВА ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті охарактеризовано основні форми роботи із студентами спеціальності Спеціальна освіта, що сприяють ефективній фаховій підготовці майбутніх фахівців. Проведено аналіз інноваційних та інтерактивних форм роботи із майбутніми логопедами у ЗВО. Змінюється статус викладачів, які стають організаторами навчально-розвивального процесу, насиченого проблемно-дослідною роботою студента. У сучасних умовах викладач не дає інформації про певні теми, а організовує активну науково-дослідну діяльність студентів.

У сучасних ЗВО змінюються форми взаємодії педагога і студентів. Традиційні форми навчання змінюються формами активного, інноваційного навчання: дидактичні ігри, аналіз проблемних педагогічних ситуацій, взаємооцінка, взаємоконтроль.

Ключові слова: форми організації навчання, активне навчання, інтерактивне навчання, фахова підготовка.

Постановка проблеми. Освітня реальність сучасного світу, трансформаційні процеси у системі освіти, вимоги до особистості сучасного логопеда та соціальне замовлення ринку праці спонукають до перегляду окремих усталених поглядів на цілі та завдання вищої професійної освіти загалом та професійної підготовки логопедів у галузі спеціальної освіти зокрема.

У зв'язку з цим традиційні схеми навчання, коли студентам пропонувалися готові знання, стають малоефективними. Не завжди закріплення теоретичних знань і їх використання в практичній діяльності здійснюються одночасно з їх отриманням. Як свідчить практика, у більшості випадків надання готових знань не завжди спонукає людину до готовності та здатності виявляти й аналізувати проблеми та самостійно визначати шляхи їх розв'язання. Потрібний зовсім інший підхід до організації навчання майбутніх логопедів, одночасно потрібна вдосконалена система взаємовідносин і взаємодій між викладачем та студентом

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні особливості процесу професійно-практичної підготовки у вищих навчальних закладах розкрито у працях А. Алексюка, В. Бондаря, В. Засенка, А. Колупаєвої, І. Кузави, С. Миронової, Н. Пахомової, Н. Савінової, В. Синьова, С. Сисоєвої, Д. Супрун, В. Тарасун, М. Фіцули, Л. Фомічової, А. Шевцова, М. Шеремет та ін.

Слід зазначити, що вимоги до особистісних якостей корекційних педагогів та логопедів зумовлені високим рівнем складності діагностичної та корекційної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами (В. Бондар, В. Засенко, А. Колу-

паєва, С. Конопляста, І. Мартиненко, С. Миронова, Н. Пахомова, О. Проскурняк, Н. Савінова, Т. Сак, В. Синьов, Є. Синьова, В. Тарасун, Л. Фомічова, А. Шевцов, М. Шеремет, Д. Шульженко та ін.).

Проблема ступеневої педагогічної освіти презентована у працях багатьох українських вчених (В. Засенко, А. Колупаєва, М. Матвєєва, С. Миронова, Н. Пахомова, Н. Савінова, В. Синьов, О. Чопік, Л. Фомічова, М. Шеремет, А. Шевцов та інші).

Проблеми підготовки логопедів у вищих навчальних закладах представлено в роботах українських вчених (В. Бондар, Л. Гренюк, С. Миронова, Н. Пахомова, Ю. Пінчук, Н. Савінова, Д. Супрун, В. Синьов, В. Тарасун, Л. Томіч, М. Шеремет та ін.).

Постановка завдання. На сучасному етапі є необхідність використання інноваційних форм роботи під час підготовки логопедів у ЗВО з метою їх фахової підготовки.

Мета статті: охарактеризувати інноваційні форми роботи зі студентами-логопедами у ЗВО.

Виклад основного матеріалу.

Форма організації навчання у вищій школі – це певна структурно-організаційна побудова навчального заняття залежно від його дидактичної мети, змісту й особливостей діяльності студентів та викладачів.

Використання різних форм і видів навчання сприяє формуванню високоосвічених, компетентних, мобільних, самоорганізованих, конкурентоспроможних фахівців, готових активно працювати в сучасних умовах.

Підготовка до професійної діяльності логопедів не може обмежуватися оволодінням педагогами тільки теоретичних знань, пов'язаних із їх практичною діяльністю. Необхідна цілеспрямована

робота з розвитку у них професійно-особистісних якостей.

У сучасних умовах розвитку освіти змінюються особливості формування професійних умінь, навичок і компетенцій майбутніх логопедів в умовах роботи в спеціальній освіті та інклюзивному освітньому просторі: змінюється структура передачі інформації викладачем для студентів; знання оновлюються та передаються шляхом проблемного навчання; з'являються нові технології, методики та прийоми роботи зі студентами, змінюється підхід до навчання; виникає необхідність пошуку оптимального поєднання традиційних та інноваційних методик навчання [4].

Змінюється статус викладачів, які стають організаторами навчально-розвивального процесу, насиченого проблемно-дослідною роботою студента. У сучасних умовах викладач не дає інформації про певні теми, а організовує активну науково-дослідну діяльність студентів [3].

У сучасних ЗВО змінюються форми взаємодії педагога і студентів. Традиційні форми навчання змінюються формами активного, інноваційного навчання: дидактичні ігри, аналіз проблемних педагогічних ситуацій, взаємооцінка, взаємоконтроль, самооцінка і самоконтроль.

Чим активніші студенти, тим рівноправнішими учасниками навчального процесу у вищій школі вони себе вважають, тим кращі їх результати. Особливості підготовки майбутніх логопедів вимагають, щоб навчання у ЗВО було інтерактивним. Суть інтерактивного навчання полягає у тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх учасників [2].

Інтерактивне (лат. *inter* – між і *actio* – дія) навчання – співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці), де викладач і студент є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання [2].

Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання проблемних педагогічних ситуацій, використання рольових ігор, спільне розв'язання проблем, вироблення спільної стратегії подолання складних ситуацій тощо. Воно ефективно сприяє формуванню у майбутніх логопедів навичок і вмінь, конструктивного творчого мислення; виробленню цінностей; створенню атмосфери співпраці, взаємодії; дає змогу майбутньому фахівцю розвивати свої здібності, оскільки є своєрідним «перерозподілом активності» від викладача до студента.

Інтерактивне навчання засноване на принципах:

- принцип активності: долучайте усіх студентів до активного спілкування, обговорення і вирішення педагогічних проблем;

- принцип зворотного зв'язку: заохочуйте обговорювати висловлені аргументи чи заперечення, обґрунтовувати власну точку зору;
- принцип експерименту: спонукайте шукати нетрадиційні шляхи вирішення поставлених педагогічних проблемних ситуацій;
- принцип довіри: поясніть студентам, що кожен має право на власну точку зору, всі можуть висловлюватися, навіть, якщо говорять не правильно;
- принцип рівності поглядів: не нав'язуйте власну точку зору, а лише висловлюйте свою думку нарівні з іншими учасниками навчального процесу [2].

Нині в організації навчально-виховної та навчально-розвивальної діяльності студентів-логопедів є чимало форм організації навчання. Однак основною із них була і є лекція.

Лекція – систематичний, послідовний, науковий виклад навчального матеріалу, теми, розділу тощо. Термін походить від латинського «*lectio*», що у перекладі означає читання, а похідне «*lector*» – читець. Таке значення зумовлене тим, що спочатку у Стародавній Греції, Стародавньому Римі, згодом і в університетах середньовічної Європи основною формою роботи викладача було читання церковних першоджерел із докладними коментарями до них.

Сучасні викладачі використовують евристичні методи навчання на лекціях, щоб студенти самостійно могли виокремити проблемні моменти та знайти відповіді, готуючись до семінарських та лабораторних занять. Для майбутніх логопедів, корекційних педагогів доцільно використання таких форм навчання як лекція із заздалегідь запланованими помилками, лекція-конференція, лекція-брифінг, лекція-диспут, лекція-анкета, лекція-візуалізація, інтерактивна лекція, лекція-дуєт тощо [2].

Сучасне заняття у ЗВО – це продуктивний процес, у ході якого студент відтворює знання, здобуті у процесі засвоєння нового змісту. Застосовуючи інтерактивні методи навчання, педагог на занятті має моделювати реальні педагогічні ситуації, організовувати опрацювання студентами нормативно-правових документів у парах, малих групах, використовувати рольові й ділові ігри, організовувати опрацювання проблемних і дискусійних питань у групах чи загальному колі тощо. Такі форми роботи сприяють формуванню у студентів професійних компетенцій та особистісних якостей, формуванню в них системи цінностей, створенню атмосфери співробітництва, творчої взаємодії в навчанні [1, 14].

Зазначаємо, що зміст предмета, який викладається, має бути не кінцевою метою його діяльності,

а засобом розвитку майбутнього фахівця. І саме інтерактивні методи навчання сприяють тому, що студенти опановують усі рівні пізнання, розвивають критичне мислення, рефлексію, уміння розмірковувати, розв'язувати проблеми тощо [4].

Охарактеризуємо окремі інтерактивні методи, що є ефективними під час підготовки фахівців спеціальної та інклюзивної освіти.

1) *Імітаційні ігри* – це виконання дій, які відтворюють, імітують ситуації, що можуть виникати у педагогічній діяльності. Результатом є швидке прийняття рішень та миттєві реакції.

Імітаційні ігри розвивають у студентів уяву, навички критичного мислення, сприяють застосуванню на практиці педагогічних знань, стимулюють прояви самостійності, їхні творчі можливості.

2) *Рольова гра*, мета якої – визначити ставлення студентів до конкретної проблемної ситуації, допомогти їм набути практичного досвіду за допомогою гри. Розігрування проблемних педагогічних ситуацій за ролями сприяє розвитку уяви і навичок критичного мислення, спроможність продумувати різні варіанти дій та відповідей відповідно до умов конкретної ситуації.

3) *Мікрофон* – метод, який дає можливість кожному швидко і лаконічно висловлювати власну думку чи позицію з певної проблемної теми. Наприклад, у ході вивчення теми «Інклюзивна освіта як освітня парадигма», викладач може запропонувати питання: «Як Ви вважаєте, чи є інклюзивна форма навчання корисною та актуальною для всіх категорій дітей?».

«Мікрофон» є ефективною формою роботи на заключному етапі кредиту, коли студенти рефлексують з приводу того, що вони вчили протягом певного часу.

4) Метод «*Навчаючи-вчуся*» (або «Кожен навчає кожного», «Броунівський рух») надає студентам можливість взяти участь у навчанні, тобто поясненні нового студентам. Наприклад, пропонуємо студентам розробити заняття з логоритміки для дітей з алалією, підготувати дидактичний матеріал, музичний супровід. Студенти проводять заняття в своїй групі, інші майбутні логопеди аналізують, визначають позитиви проведення та негативні сторони проведення. Ця форма роботи допомагає студентам розвивати практичні навички та вміння, необхідні для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

5) *Робота в малих групах* допомагає студентам набути навичок спілкування й співпраці. Це один із найбільш ефективних методів, адже за організації групової роботи відбувається обмін думками, результатом якого є оптимальне спільне вирішення поставленої проблеми.

6) «*Коло ідей*» – інтерактивна форма взаємодії студентів та викладачів, яка передбачає вирішення суперечливих питань та проблемних педагогічних ситуацій шляхом надання можливості студентам висловити власну позицію. Наприклад, під час вивчення теми «Переваги і недоліки інклюзивної освіти» під час вивчення дисципліни «Інклюзивне навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку» на етапі підбиття підсумків можна запропонувати таку думку: «Інклюзивне навчання є необхідним для дітей з особливостями фізичного розвитку, а дітям з інтелектуальними порушеннями може нанести шкоди». Студенти висловлюють свої думки по черзі, доки не будуть вичерпані ідеї; всі запропоновані варіанти відповідей записуються на дошці, в кінці необхідно прийти до спільного висновку.

7) «*Мозковий штурм*» – це ефективний спосіб колективного обговорення, пошуку рішень проблемних педагогічних ситуацій, що спонукає студентів проявляти уяву та творчість. Мета мозкового штурму досягається на основі вільного вираження думок усіх учасників і допомагає знаходити кілька рішень з конкретної проблеми. Наприклад, під час вивчення теми «Роль батьків у впровадженні інклюзивної освіти» на другому курсі варто запропонувати студентам запитання: «Чи всі батьки мають право приймати активну участь у навчанні дітей з особливим освітніми потребами в умовах інклюзії?» та записати його на дошці. Учасники мозкового штурму, відшукуючи відповідь на поставлену проблему, висувують ідеї щодо її розв'язання. На дошці записуються всі варіанти ідей доти, доки всі присутні не вважатимуть кількість достатньою. Після цього ідеї аналізуються, групуються й узагальнюються.

8) «*Займи позицію*» – форма роботи, яка дає можливість виявити різні позиції студентів щодо певної проблеми або суперечливого питання. Під час проведення цієї форми роботи студентам надається можливість відверто висказувати свої думки, усвідомлюючи, що інші учасники навчально-виховного процесу можуть мати протилежну точку зору, формується вміння аргументовано довести свою точку зору.

Унаслідок застосування цього методу студенти навчаються слухати свого співрозмовника та наводити переконливі аргументи щодо власної думки. Наприклад, пропонуємо проблемне твердження: «Випускник спеціальності «Спеціальна освіта» пішов працювати в інклюзивний освітній заклад на посаду асистента, оскільки, це потрібна і важлива робота». Далі студентам пропонується обрати одне із тверджень – "Так, згоден/згодна", "Ні, не згоден/не згодна", "Це складне для мене питання" та обговорити власну позицію в

утвореній групі, висловити власні аргументи. Після цього хтось із учасників може змінити свою позицію й перейти до іншої групи. Далі викладач має підбити підсумки, а учасники – назвати найбільш переконливі аргументи своєї групи [2].

Висновки і перспективи дослідження. Ефективність формування професійно значущих якостей майбутніх учителів-логопедів забезпечується спрямованістю всього навчально-виховного процесу педагогічного закладу освіти на основі професійних знань, умінь і навичок, переробкою навчальних програм дисциплін загальнопрофесійного блоку з урахуванням сучасних вимог до рівня професійної підготовки майбутнього спеціаліста, розробкою курсів за вибором, які сприяють формуванню професійно значущих якостей на основі активних та інтерактивних методів навчання, використання інформаційних освітніх програм тощо. Інтерактивні форми роботи формують якості майбутніх логопедів, що дозволяє активно та творчо мислити й діяти, розвиватися

та вдосконалюватися. Окрім цього, інноваційне навчання створює умови, що надають студентам можливість займати ініціативну позицію в навчальному процесі, засвоювати навчальний матеріал засобом активного діалогу, здійснювати самостійний творчий пошук на основі особистого досвіду з одночасним збагаченням його.

Отже, використання інтерактивних форм навчання сприяє формуванню в студентів критичного мислення, вміння аргументовано доводити власну думку, аналізувати думки інших, знаходити варіанти виходу із проблемних педагогічних ситуацій, які виникають в реальних умовах тощо. Практичний досвід впровадження інноваційних форм навчання свідчить про формування у майбутніх логопедів пізнавального інтересу до вивчення дисциплін професійної складової, дозволяє педагогу враховувати особливості розвитку творчих здібностей студентів і вміння їх застосовувати на практиці, забезпечують активну практичну підготовку.

Список використаних джерел

1. Боряк О.В. Професійна підготовка вчителів-логопедів до роботи з розумово відсталими дітьми молодшого шкільного віку. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 2015, № 4 (48). С. 9-17.
2. Мачинська Н.І., Стельмах С.С. Сучасні форми організації навчального процесу у вищій школі: навчально-методичний посібник. Львів, 2012. 180 с.
3. Пахомова Н. Г. Концептуальні основи системності професійної підготовки дефектологів. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія : Соціально-педагогічна. 2011. Вип. 17(1). С. 114-121
4. Савінова Н. В. Підготовка майбутніх вихователів в умовах університету за кредитно-модульною системою : теоретичний аспект. Науковий вісник Миколаївського державного університету. Випуск 16. Педагогічні науки : зб. наук. праць / за заг. ред. В. Д. Будака, О. М. Пехоти. Миколаїв : МДУ, 2007. С.46-53.

References

1. Boryak O.V. Profesiynna pidhotovka vchyteliv-lohopediv do roboty z rozumovo vidstalymy dit'my molodshoho shkil'noho viku. Pedagogichni nauky: teoriya, istoriya, innovatsiyni tekhnolohiyi, 2015, № 4 (48). S. 9-17.
2. Machyns'ka N.I., Stel'makh S.S. Suchasni formy orhanizatsiyi navchal'noho protsesu u vyshchiy shkoli: navchal'no-metodychnyy posibnyk. L'viv, 2012. 180 s.
3. Pakhomova N. H. Kontseptual'ni osnovy systemnosti profesynoyi pidhotovky defektolohiv. Zbirnyk naukovykh prats' Kam'yanets'-Podil's'koho natsional'noho universytetu imeni Ivana Ohiyenka. Seriya : Sotsial'no-pedahohichna. 2011. Vyp. 17 (1). S. 114-121
4. Savinova N. V. Pidhotovka maybutnikh vykhovateliv v umovakh universytetu za kredytno-modul'noyu systemoyu : teoretychnyy aspekt. Naukovyy visnyk Mykolayivs'koho derzhavnoho universytetu. Vypusk 16. Pedagogichni nauky : zb. nauk. prats' / za zah. red. V. D. Budaka, O. M. Pyekhoty. Mykolayiv : MDU, 2007. S.46-53.

Марія Береговая. Формы работы со студентами-логопедами как основа профессиональной подготовки

В статье охарактеризованы основные формы работы со студентами специальности Специальное образование, способствующие эффективной профессиональной подготовке будущих специалистов. Проведен анализ инновационных и интерактивных форм работы с будущими логопедами в учебных заведениях. Меняется статус преподавателей, которые становятся организаторами учебно-развивающего процесса, насыщенного проблемно-исследовательской работой студента. В современных условиях преподаватель не дает информации об определенных темах, а организывает активную научно-исследовательскую деятельность студентов.

В современных условиях меняются формы взаимодействия педагога и студентов. Традиционные формы обучения меняются на формы активного, инновационного обучения: дидактические игры, анализ проблемных педагогических ситуаций, самооценка, взаимоконтроль.

Ключевые слова: формы организации обучения, активное обучение, интерактивное обучение, профессиональная подготовка.

Mariya Berehova. Forms of work with speech therapists as a basis for professional training

The article describes the main forms of work with students of the specialty special education, contributing to the effective professional training of future specialists. The analysis of innovative and interactive forms of work with future speech therapists in educational institutions. The status of teachers is changing, who become the organizers of the educational development process, which is saturated with the student's research work. In modern conditions, the teacher does not give information about certain topics, but organizes active research activities of students.

In modern conditions, the forms of interaction between the teacher and students are changing. Traditional forms of learning change into forms of active, innovative learning: didactic games, analysis of problematic pedagogical situations, mutual assessment, and mutual control.

Interactive learning involves modeling problematic pedagogical situations, using role-playing games, joint problem solving, developing a common strategy for overcoming difficult situations and more. It effectively contributes to the formation of future speech and language therapists, constructive creative thinking; development of values; creating an atmosphere of cooperation, interaction; enables the future specialist to develop their abilities as it is a kind of "redistribution of activity" from teacher to student.

The use of interactive forms of learning promotes the formation of students' critical thinking, the ability to reasonably argue their own opinion, analyze the thoughts of others, find ways out of problematic pedagogical situations that arise in real conditions, etc. The practical experience of introducing innovative forms of education testifies to the formation of cognitive interest in the future speech therapists to study the disciplines of the professional component, allows the teacher to take into account the peculiarities of students' creative abilities development and their ability to apply them in practice, provide active practical training.

Key words: forms of organization of training, active training, interactive training, vocational training.

DOI: 10.33310/2518-7813-2019-66-3-25-30

УДК 378.4(477.74):911:550

Ярослав БІЛАНЧИН

*кандидат географічних наук, доцент,
завідувач кафедри географії України, ґрунтознавства і земельного кадастру
Одеського національного університету імені І. І. Мечникова,
м. Одеса, Україна
e-mail: grunt.ggf@onu.edu.ua*

Марія АДОБОВСЬКА

*старший викладач кафедри географії України,
ґрунтознавства і земельного кадастру Одеського національного університету імені І. І. Мечникова,
м. Одеса, Україна
e-mail: grunt.ggf@onu.edu.ua*

Наталія ПОПЕЛЬНИЦЬКА

*кандидат географічних наук,
провідний фахівець кафедри географії України,
ґрунтознавства і земельного кадастру Одеського національного університету імені І. І. Мечникова,
м. Одеса, Україна
e-mail: grunt.ggf@onu.edu.ua*

**СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ-ГЕОГРАФІВ
ОДЕСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ І. І. МЕЧНИКОВА ДО МАЙБУТНЬОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ
ДІЯЛЬНОСТІ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ І ВИЩІЙ ШКОЛІ**

В статті висвітлено основні завдання і проблеми нинішнього реформування системи вищої освіти держави та процесу освітньо-практичної підготовки студентів-географів, зокрема в Одеському національному університеті імені І. І. Мечникова. Проаналізовано систему заходів з формування готовності студентів-географів до майбутньої професійно-практичної діяльності у загальноосвітній і вищій школі. Наголошується на особливій значимості в умовах сьогодення освітньо-практичної самостійності і самоактивності студентів та їхньої самостійної роботи (самоосвіти) в поглибленні результатів навчання та формуванні й удосконаленні професійно-практичних компетентностей і умінь.

Ключові слова: реформування системи вищої освіти України, освітньо-практична підготовка студентів-географів, формування готовності студентів до майбутньої професійно-педагогічної діяльності.

Вища школа – традиційна «кузня» фахівців до майбутньої професійної діяльності у загальноосвітній і вищій школі, включно і керівниками загальноосвітніх навчальних закладів. Це резонно впливає із основного завдання сучасної вищої школи – здійснювати підготовку висококваліфікованих конкурентноспроможних фахівців для високотехнологічного та інноваційного розвитку країни, забезпечення потреб суспільства, ринку праці та держави у кваліфікованих фахівцях. Згідно Закону України «Про вищу освіту» 2014 року [2] навчання студентів на другому (магістерському) рівні вищої освіти передбачає здобуття особою поглиблених теоретичних та практичних знань, умінь і навичок за обраною спеціальністю чи спеціалізацією, загальних засад методології наукової та/або професійної діяльності, інших компетентностей, достатніх для ефективного виконання завдань інноваційного характеру відповідного рівня професійної діяльності. Навчання на третьому (освітньо-науковому) рівні

вищої освіти (рівні аспірантури) передбачає здобуття особою теоретичних знань, умінь, навичок та інших компетентностей, достатніх для продукування нових ідей, розв'язання комплексних проблем в галузі професійної та/або дослідницько-інноваційної діяльності, оволодіння методологією педагогічної та наукової діяльності, а також проведення власного наукового дослідження, результати якого мають науково-практичну новизну.

Таким чином, система сучасної вищої освіти – це сутнісно інтеграція освітньої, наукової і виробничої діяльності з елементами інновації, фактично перехід від попередньої школи засвоєння знань до нової школи науково-творчого пошуку. Основною метою і результатом навчання у закладах вищої освіти (ЗВО) є здобуття особою, що навчається, нових наукових знань і практичних умінь в результаті проведення освітньо-наукових досліджень і розробок, оволодіння і впровадження авторських програм та інновацій, нових конку-

рентоспроможних технологій і проектів, набуття професійно-інноваційних компетентностей, умінь і навичок – необхідної передумови ефективного кадрового забезпечення інноваційного розвитку суспільства. При цьому важливою проблемою модернізації вищої освіти є підвищення якості підготовки фахівців, значною мірою в результаті удосконалення педагогічних технологій та першочергового впровадження інтерактивних методів навчання [7].

Процес формування професійно-інноваційної компетентності майбутнього географа-педагога загальноосвітньої чи вищої школи буде ефективним, якщо за основну мету навчання студента-географа вищої школи визначальним буде процес формування в нього низки професійно-орієнтованих знань і умінь в умовах науково-творчого пошуку, необхідних для формування освітньо-професійних навичок і компетентності. При цьому можна говорити про два підходи до формування компетентності майбутнього географа-педагога – *змістовний*, в результаті розширення обсягу загальних і спеціальних знань та *практично-діяльнісний* – в результаті набуття й удосконалення практично-професійних вмінь, навичок й особистісно-професійних якостей, необхідних для успішної професійної діяльності викладача як загальноосвітньої, так і вищої школи.

У зв'язку із викладеним формування готовності випускника ЗВО до майбутньої професійної педагогічної діяльності є певною мірою їхнім складним інтегрованим уявленням і розумінням та значною мірою результатом процесу навчання і мотиваційно-ціннісного ставлення до свого професійного майбуття. При цьому важливим є засвоєння майбутніми викладачами закладів загальноосвітньої та вищої школи певної суми знань і умінь, здатність застосовувати їх при вирішенні різного роду професійних завдань і формуванні позитивної мотивації до майбутньої професії, проявленні професійно значимих особистісних якостей та вмінні критично оцінювати результати своєї діяльності. Важливим і абсолютно необхідним при цьому є пізнавальний інтерес студента щодо сутності й особливостей майбутньої педагогічної діяльності, оволодіння знаннями про засоби, форми, методи і технології педагогічної діяльності, здатність застосовувати у професійній діяльності набуті знання та діяти у нестандартних ситуаціях. Важливим також є уміння майбутніх педагогів систематизувати й узагальнювати, порівнювати й аналізувати ефективність власних дій та за необхідності їх модернізувати шляхом особистісного самоаналізу і самооцінки своїх дій. Важливо вміти оцінити результати власної педагогічної діяльності з виявленням й аналізом осо-

бистісно-професійних якостей та корегувати свій психофізіологічний стан і стратегію дій.

Формуванню готовності студентів ЗВО до майбутньої професійної діяльності в умовах нинішнього реформування освітньої галузі держави, безумовно, сприятиме інтерактивізація процесу навчання та покращення їхньої практично-педагогічної підготовленості. Значимість інтерактивізації процесу навчання, першочергово, в посиленні взаємодії і взаємоспілкування тих, хто навчає, і тих, хто навчається, причому визначальним стає особистісно-зорієнтований підхід до процесу і результативності навчання. При цьому посилюється єдність викладання і учіння, інтенсифікується спілкування учасників процесу навчання за різноманітним видів, форм і прийомів поведінки та діяльності учасників педагогічного процесу [1,4,5]. І по-друге, в плані підготовки студентів ЗВО до майбутньої професійної діяльності в загальноосвітній і вищій школі необхідною була і залишається практична підготовка майбутнього педагога. Невід'ємною складовою навчального плану їхньої освітньо-професійної підготовки є система навчальних і виробничих практик, основним завданням яких є закріплення й удосконалення отриманих теоретичних знань і умінь та практичного їх примінення, формування в студентів професійних педагогічних якостей, умінь і навичок, тобто готовності після закінчення ЗВО до майбутньої професійно-педагогічної діяльності.

При цьому важливо враховувати ще одну особливість студентства вищої школи. Студентський вік вирізняється як сприятливий для формування якостей лідерства в молодіжному середовищі. Загальновизнано, що в студентські роки відбувається процес особистісного і професійного становлення молоді людини, прагнення до самовдосконалення та виділитись в студентській групі чи й на фоні студентів курсу. Безумовно, такі устремління до професійного зросту слід підтримати викладачами, й особливо куратором студентської академічної групи [6].

Метою нашого дослідження є аналіз системи і процесу формування готовності студентів-географів Одеського національного університету до майбутньої професійної діяльності у загальноосвітній і вищій школі.

Виходячи із наведених вище загальних положень і міркувань щодо формування готовності студентів-географів ЗВО до майбутньої професійно-педагогічної діяльності, акцентуємо увагу на дві ключові складові системи і процесу формування готовності. Першочергово – це оволодіння низкою професійно-орієнтованих знань і умінь, необхідних для формування освітньо-професійних компетентностей, навичок і умінь. Досягаються в

результаті засвоєння доволі обширного обсягу загально- і професійнонаукових та спеціальних знань дисциплін нормативної і вибіркової частин навчального плану фахової підготовки. І по-друге, це набуття й удосконалення практично-діяльнісної підготовки студента-географа до майбутньої професійно-педагогічної діяльності в результаті набуття й удосконалення практично-педагогічних умінь, навичок і особистісно-професійних якостей, необхідних для практично-професійної діяльності викладача-географа загальноосвітньої чи вищої школи. Безпосередня практична підготовка майбутнього педагога-географа досягається в процесі проходження навчальних і виробничих, зокрема педагогічної, практик та виконання при цьому планових професійно-практичних завдань і робіт. Таким чином, визначальним у плані підготовки студентів-географів до успішної майбутньої професійно-педагогічної діяльності є засвоєння ними певної суми фахово-освітніх знань і умінь, форм, методів і технологій практично-педагогічної роботи та здатність приміняти набуті знання й уміння для вирішення в майбутньому різного роду професійно-практичних завдань і проблемних ситуацій.

В світлі зазначених вище положень і міркувань проаналізуємо систему навчально-практичної підготовки студентів-географів Одеського національного університету до майбутньої професійно-педагогічної діяльності в загальноосвітній та вищій школі. Стосовно навчального плану підготовки бакалаврів-географів. Термін їхнього навчання за денною формою – 4 роки, за заочною – 5 років. План навчання включає вивчення дисциплін нормативної частини (гуманітарної та соціально-економічної й природничо-наукової і професійної підготовки) та професійно-орієнтованих дисциплін спеціалізації студентів, проходження навчальних і виробничих практик та підсумкової державної атестації із захистом кваліфікаційної роботи і здачею держіспиту зі спеціальності і спеціалізації. Із дисциплін гуманітарної та соціально-економічної підготовки бакалаври-географи ОНУ традиційно вивчають історію України, українську та іноземні мови (за професійним спрямуванням), філософію, правознавство, соціологію, психологію, економічну теорію, політологію та відвідують заняття з фізичного виховання. Доволі обширний цикл дисциплін базової природничо- і соціально-економічно-географічної та професійної підготовки бакалаврів-географів – вища математика, фізика з основами геофізики, хімія з основами геохімії, інформатика з основами геоінформатики, основи фізичної географії, геологія загальна та історична, метеорологія і кліматологія, загальна гідрологія, ґрун-

тознавство, біогеографія з основами екології, геоморфологія, ландшафтознавство, геоботаніка з основами ботаніки, топографія з основами геодезії, картографія, педагогіка, методика викладання географії, основи охорони праці та безпеки життєдіяльності, фізична географія материків і океанів, фізична географія України, регіональна економічна і соціальна географія, географія світового господарства, соціальна географія, основи суспільної географії, територіально-виробничі комплекси, використання природних ресурсів і охорона природи, методика застосування комп'ютерної техніки при викладанні шкільного курсу географії, аерокосмічні методи досліджень. Цикл професійно-орієнтованих дисциплін вибіркової частини навчального плану включає дисципліни з природничо- і соціально-економічної характеристики регіону, організації та раціоналізації природокористування, охорони природи і раціонального використання природних ресурсів, територіальної організації промислового і аграрного виробництва та їх раціоналізації тощо.

Одними із важливих складових у підготовці бакалавра-географа і водночас достатньо специфічними є польові навчальні і виробничі практики з дисциплін базової географічної підготовки – топографії, природно- і економіко-географічного картографування території, геології, ґрунтознавства, гідрології, ландшафтознавства, загальногеографічна навчальна та виробнича практика зі спеціалізації. Основні завдання цих практик:

- закріплення й удосконалення набутих теоретичних знань, практичних умінь і навичок, отриманих студентами на лекціях і лабораторно-практичних заняттях, оволодіння методами польових географічних досліджень, відбору зразків геологічних порід, ґрунтів і рослинності, систематизації і узагальнення отриманих матеріалів, написання наукових звітів;
- розширення переліку теоретико-освітніх понять і положень та практичних умінь як передумови для майбутнього дослідження, картографування й оцінки стану природно-екологічного та соціально-економічного середовища;
- розвиток у студентів географічного мислення, уміння виявляти і встановлювати певні закономірності і причинно-наслідкові зв'язки між компонентами природи, природою і господарською діяльністю людини, встановлювати, розуміти і аналізувати сутність й особливості процесів і явищ в природно-господарському середовищі та їхні наслідки;
- підвищення професійно-географічної культури, розширення географічного світогляду майбутнього педагога-географа;

- розвиток зацікавленості й пізнавального інтересу в студентів-географів, вироблення навичок і умінь самостійної роботи з інструментами і приладами, формування інтересу і зацікавленості до самостійного проведення краєзнавчої та організаторсько-дослідницької роботи. Зазначимо, що від рівня сформованості організаторських здібностей і таланту, умінь і навичок прямо залежить вияв творчо-пошукової активності та ініціативності випускника-географа.

Особливо значима в плані методичної підготовки майбутнього педагога-географа педагогічна практика студентів як важлива складова навчально-виховного процесу. Ця практика забезпечує реальне поєднання теоретичної і професійно-практичної підготовки студентів до майбутньої педагогічної діяльності у загальноосвітній чи вищій школі. Важливим при цьому є визначення змісту, мети і завдання практики та системи знань і умінь, які повинен здобути студент-практикант. Слід особливо наголосити на конструктивно-планувальному, комунікативно-навчальному, організаторсько-дослідницькому та виховному аспектах практики, правах і обов'язках самого студента-практиканта.

За орієнтовно такою ж схемою схарактеризуємо систему навчальної підготовки магістрів-географів в Одеському національному університеті. Підготовка магістрів тут проводиться за денною і заочною формами навчання. Термін навчання – 1,5 років (90 кредитів ECTS). План навчання магістрів включає вивчення дисциплін нормативної (гуманітарної, соціально-економічної, природничо-наукової та професійно-практичної підготовки) і вибіркової (професійно-орієнтованих дисциплін) частин, проходження виробничих практик та підсумкової державної атестації (написання і захист магістерської роботи). В переліку дисциплін базово-нормативної і професійно-практичної підготовки магістрів-географів університету – історія та методологія географічних наук, іноземна мова (за професійним спрямуванням), педагогіка і психологія вищої школи, актуальні проблеми людства, політична географія з основами глобалістики, демографічна та етнічна географія світу, методика викладання фахових дисциплін у вищій школі, методологія наукового пошуку, моніторинг природних геосистем, ґрунтово-земельні ресурси України, основи регіоналістики, основи екологічного права України, ГІС-технології в географії і природокористуванні, менеджмент ГІС-проектів, інтелектуальна власність, планування території, біосферна етика, цивільний захист, охорона праці в галузі.

Набуття й удосконалення професійно-практичної підготовленості магістрів-географів

університету та відповідних умінь, навичок й особистісно-професійних якостей досягається в результаті проходження ними двох виробничих практик – педагогічної (асистентської) у ЗВО і переддипломної науково-дослідної. Загальний часовий обсяг цих практик 630 годин із 2700 годин загального обсягу магістерської підготовки в університеті (21 кредит ECTS із 90 кредитів підготовки магістрів за навчальним планом).

Слід зазначити, що в процесі нинішнього реформування вітчизняної системи вищої освіти особливої значимості набуває самостійність і самоактивність студента, тобто орієнтація процесу навчання на саморозвиток особистості майбутнього фахівця. Саморозвиток особистості розглядається [6, 8] як свідомо, цілеспрямована і керована активність студента, що забезпечує йому змістовно-фахове зростання і самовдосконалення, здобуття нових знань, умінь і навичок та розвиток тих чи інших професійно важливих якостей. Саме тому актуальною нині є проблема розвитку у майбутніх фахівців бажання і вміння вчитись самостійно впродовж всього періоду майбутнього професійного зростання і діяльності. Затребуваним зазвичай є і вірогідно залишиться випускник ЗВО, який здатний систематично самостійно поповнювати і вдосконалювати свої знання і уміння, особливо в системі професійно-педагогічної діяльності у загальноосвітній і вищій школі. І трактування мети сучасної вищої освіти передбачає формування в студентів готовності до систематичного оновлення і удосконалення динамічно змінюваних знань і умінь, тобто потреби у саморозвитку і професійному самовдосконаленні.

Таким чином, у навчально-виховному процесі вищої школи актуально-важливою стає самостійна робота студента, на долю якої приходить до 25-30% обсягу навчальних дисциплін бакалаврів-географів, до 30-40 (50)% обсягу дисциплін навчального плану магістрів і до 80-90% обсягу дисциплін навчального плану підготовки докторів філософії із географії зі спеціальності 103 Науки про Землю. При цьому вважається, що самостійна робота (самоосвіта) студента сприяє закріпленню та поглибленню результатів навчання, формуванню й вдосконаленню професійних компетентностей і умінь, а в результаті – формуванню готовності до майбутньої професійно-педагогічної діяльності. Викладачам, які знають інтереси, плани чи уподобання своїх студентів, слід формувати в них відповідні мотиви учіння та розуміння необхідності самостійного навчання і профільно-професійного вдосконалення, допомогти в організації самостійної і науково-дослідної роботи, участі в роботі різного роду семінарів, конференцій з представленням для обговорення своїх матеріалів,

заохочувати подання студентських матеріалів до опублікування.

Стаття далеко не вичерпує проблему формування готовності студентів-географів до майбутньої професійно-педагогічної діяльності у загальноосвітній і вищій школі. У подальшому вважаємо

за необхідне продовжити аналіз процесу формування професійно-інноваційної педагогічної компетентності географів ЗВО, і географів Одеського національного університету імені І. І. Мечникова зокрема.

Список використаних джерел

1. Адобовська М., Яворська В. Сучасні проблеми і можливості реалізації фахової підготовки майбутнього викладача географії засобами інтерактивної освіти // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки, 2018. - № 1. - С.10-15.
2. Закон України «Про вищу освіту». – газ. «Голос України» від 6 серпня 2014 р. – С. 9-19.
3. Кузікова С. Б. Психологічні основи становлення суб'єкта саморозвитку в юнацькому віці: монографія / С. Б. Кузікова. – Суми: МакДем, 2012. – 410 с.
4. Мостіпака Т. П. Інтерактивні технології у викладанні природничих дисциплін // Модернізація вищої освіти в Україні та за кордоном: збірник наукових праць. – Житомир: Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2014. – С. 143-148.
5. Перець М. Використання інтерактивних технологій навчання у вищому навчальному закладі: теоретичний аспект // Педагогіка і психологія професійної освіти, 2005. – №3. – С.54-59
6. Робота куратора академічної групи з формування професійно-успішної особистості майбутнього фахівця: Методичні рекомендації / Автори - В. Д. Будак, О. В. Дрозд, О. Є. Олексюк. – Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2015. – 98 с.
7. Шищенко П. Г. Концепція стандарту вищої базової географічної освіти: Монографія / П. Г. Шищенко, Я. Б. Олійник, О. Ю. Дмитрук. – К.: Тандем, 2000. – 588 с.
8. Яблонська Т. Чинники саморозвитку студента в ракурсі реформування системи вищої освіти / Т. Яблонська // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки, 2018. - №2. – С.333-338.

References

1. Adobovska M., Yavorska V. (2018) Suchasni problemi i mozhlivosti realizaciyi fahovoyi pidgotovki majbutnogo vikladacha geografiyi zasobami interaktivnoyi osviti [Modern challenges and opportunities for the implementation of professional training of future teachers of geography with means of interactive education]. Naukoviy visnik Mikolayivskogo nacionalnogo universitetu imeni V. O. Suhomlinskogo. Pedagogichni nauki. № 1., 10-15. [in Ukrainian].
2. Zakon Ukrayini «Pro vishu osvitu». – gaz. «Golos Ukrayini» 6.08.2014, 9-19. [in Ukrainian].
3. Kuzikova S. B. (2012) Psihologichni osnovi stanovlennya subyektu samorozvitku v yunackomu vici. Sumi: MakDem, 410. [in Ukrainian].
4. Mostipaka T. P. (2014) Interaktivni tehnologiyi u vikladanni prirodnicnih discipline. [Modernizaciya vishoyi osviti v Ukrayini ta za kordonom]. Zhitomir: Vid-vo ZhDU imeni I. Franka, 143-148. [in Ukrainian].
5. Perec M. (2005) Viktoristannya interaktivnih tehnologij navchannya u vishomu navchalnomu zakladi: teoretichnij aspekt [Pedagogika i psihologiya profesijnoyi osviti], №3. 54-59. [in Ukrainian].
6. Budak, V. D., Drozd, O. V., Oleksyuk, O. Ye. (2015) Robota kuratora akademichnoyi grupi z formuvannya profesijno-uspishnoyi osobistosti majbutnogo fahivcy. Mikolayiv: MNU imeni V. O. Suhomlinskogo, 98. [in Ukrainian].
7. Shishenko P. G., Oliynyk, Ya. B., Dmytruk, O. Yu. (2000) Konceptiya standartu vishoyi bazovoyi geografichnoyi osviti. K.: Tandem, 588. [in Ukrainian].
8. Yablonska T. (2018) Chinniki samorozvitku studenta v rakursi reformuvannya sistemi vishoyi osviti / T. Yablonska // Naukoviy visnik Mikolayivskogo nacionalnogo universitetu imeni V. O. Suhomlinskogo. Pedagogichni nauki, №2. 333-338. [in Ukrainian].

Биланчин Я. М., Адобовская М. В., Попельницкая Н. А. Система формирования готовности студентов-географов Одесского национального университета И. И. Мечникова к будущей профессиональной деятельности в общеобразовательной и высшей школе

В статье освещены основные задачи и проблемы нынешнего реформирования системы высшего образования государства и процесса образовательно-практической подготовки студентов-географов, в частности в Одесском национальном университете имени И. И. Мечникова. Анализируется система мероприятий по формированию готовности студентов-географов к будущей профессионально-практической деятельности в общеобразовательной и высшей школе. Обращается внимание на особую значимость в современных условиях образовательно-практической самостоятельности и самоактивности студентов и их самостоятельной работы (самообразования) в углублении результатов обучения, в формировании и усовершенствовании профессионально-практических компетентностей и умений.

Ключевые слова: реформирование системы высшего образования Украины, образовательно-практическая подготовка студентов-географов, формирование готовности студентов к будущей профессионально-педагогической деятельности.

Bilanchyn Yaroslav, Adobovska Mariia, Popelnytska Nataliia System of forming readiness of geographer students of the Odessa I. I. Mechnikov national university for future professional activities at secondary and higher schools

The article covers the main tasks and problems of the current reform of the higher education system of the state and the process of educational and practical training of geographer students, namely, at the Odessa I. I. Mechnikov National University. The system of measures to form geographer students' readiness for future professional and practical activities at a secondary high school is analyzed. At the bachelor's level, the system includes the study of the disciplines of the normative part (humanities, socio-economic and natural sciences and vocational training) and vocational-oriented disciplines of specialization of students, the passing of educational and production practices final state certification with protection of qualification work and passing of state examination in specialty and specialization. The master's level includes the study of the disciplines of normative (humanitarian, socio-economic, natural science and vocational training) and selective (vocational-oriented disciplines) parts, the passage of industrial practices and final state certification (writing and defense of master's work). Emphasis is placed on the particular importance of the current educational and practical independence and self-activity of students and their independent work (self-education) in deepening the results of learning and formation, and improvement of professional and practical competences and skills. The article does not exhaust the problem of forming the readiness of geography students for the future professional and pedagogical activity in secondary and higher education. In the future, we consider it necessary to continue the analysis of the process of formation of professional and innovative pedagogical competence of geographers of higher education institutions, and geographers of Odessa I.I. Mechnikov National University in particular.

Key words: reform of the higher education system of Ukraine, educational and practical training of geographer students, forming readiness of students for future professional and pedagogical activities.

DOI: 10.33310/2518-7813-2019-66-3-31-36
УДК: 376-611.85:616.7-053.4

Павел БОЧКОВ

аспирант кафедры ортопедagogики, реабилитологии и ортоспихологии
Национального государственного педагогического университета им. М.П. Драгоманова,
г. Киев, Украина
e-mail: pbochkov@ukr.net

МЕТОДЫ РАЗВИТИЯ И КОРРЕКЦИИ РАВНОВЕСИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ

В статье систематизированы и проанализированы методы формирования функции равновесия у дошкольников с нарушениями опорно-двигательного аппарата. В основу коррекции динамической устойчивости у данного контингента детей были положены филогенетически обусловленные механизмы постуральной системы апломба, отражённые в периоде раннего онтогенеза ребёнка: вестибулярная – зрительная – проприоцептивная – подарная – окуломоторная. Для совершенствования каждого из этих входных каналов постуральной системы апломба был разработан специфический методический алгоритм развития и коррекции функции равновесия у дошкольников с моторными нарушениями. Для вестибулярного канала предлагается использовать методы гидравлической перевёрнутости (зеркальности), «невесомости», плавности (дозированных угловых ускорений). Для зрительного канала можно использовать методы «тёмной комнаты», «камертона», «рассвета». Совершенствование проприоцептивного канала постуральной системы апломба предполагает применение методов постепенного уменьшения площади опорной поверхности, усиления проприоцептивных ощущений (метод «двух вееров»). Подарный канал вестибулярной системы ребёнка можно развивать посредством следующих методов: «топографического», «двухопорности – одноопорности», сенсорной стимуляции, контрастного метода, а также метода «ходуль». Окуломоторика ребёнка с нарушениями равновесия может быть усовершенствована с помощью метода расширения окуломоторных пространственно-временных возможностей глаз, метода «мячика», а также метода визуального избирательного захвата объекта, вычленения его из множества объектов или быстроменяющейся обстановки. Дана классификация методов с их условным разделением на естественные, филогенетически и онтогенетически предопределённые, и искусственные, основанные на применении предметно-пространственной составляющей (оборудования, тренажёров и инвентаря), а также использующие возможности информационно-компьютерных технологий с обратной биологической связью.

К перспективам исследования методов развития и коррекции функции равновесия у дошкольников с двигательными нарушениями относится разработка конкретных комплексов упражнений по каждому из разрабатываемых методов с дальнейшей их практической апробацией на данном контингенте детей.

Ключевые слова: методы, равновесие, дошкольники, двигательные нарушения, постуральная система апломба.

Развитие и коррекция функции равновесия у дошкольников с нарушениями опорно-двигательного аппарата невозможны без предварительного создания необходимого методического базиса, на основе которого и будет реализовываться разрабатываемая система совершенствования постуральных возможностей данного контингента детей. В ряде исследований в той или иной мере нашли отражение поиски решения данной проблемы [1, 3 – 4, 6 – 7]. Однако нами не было обнаружено системного подхода в разработке методов развития и коррекции функции равновесия у дошкольников с нарушениями опорно-двигательного аппарата применительно к каждому из пяти каналов постуральной системы апломба: вестибулярному – зрительному – проприоцептивному – подарному – окуломоторному. К тому же более тщательной классификации требует применение различных методов развития равновесия с учётом аспектов естественности и искус-

ственности их применения. Всё это и предопределило актуальность данной статьи.

Целью настоящего исследования является систематизация существующих методов развития и коррекции функции равновесия у дошкольников с нарушениями опорно-двигательного аппарата и их классификация по отношению к каждому входному каналу постуральной системы апломба.

Начнём с первого внешнего канала постуральной системы апломба – **вестибулярного**. Вестибулярная система ребёнка в числе первых начинает формироваться уже в утробе матери: плод чаще всего располагается по отношению к опоре вниз головой и у него формируется зеркально-перевёрнутое представление о внешнем мире. К тому же на поздних сроках беременности плод живёт в околоплодных водах довольно активной жизнью: постоянно колыхается в них при различных движениях матери и изменении её

положения в пространстве, поворачивается в разные стороны, разворачивается, кардинальным образом меняет своё положение в матке (например, с головного предлежания – к ножному). Данные онтогенетические особенности формирования первого канала постуральной системы будущего ребёнка предопределяют методы развития и коррекции функции равновесия:

1. Метод гидравлической «перевёрнутости» (зеркальности). Руководствуясь принципом природосообразности, имеет смысл следовать онтогенетической логике формирования вестибулярного аппарата у ребёнка и начинать его тренировки из обратного, перевёрнутого положения. Ведь вначале ребёнок воспринимает потолок как пол, а пол – как потолок. Данный феномен великолепно отражён в известном аттракционе «Дом вверх дном». Даже получасовое пребывание в доме, где всё расположено наоборот, вызывает головокружение, поташнивание и общее ухудшение состояния. Возможно, таким образом себя чувствует новорождённый малыш, на которого буквально «обрушивается» новый мир с его непривычными координатами: то, что довольно долго было верхом, вдруг становится низом. В дальнейшем младенец адаптируется к этим новым условиям существования, но мы не должны забывать о том, что ключом к запуску данного канала постуральной системы апломба является всё-таки первичная «перевёрнутость» мира.

2. Метод «невесомости». Природа распорядилась так, чтобы первые месяцы своего существования и развития плод находился в воде, в облегчённых в гравитационном плане условиях существования. Такое уютное нахождение в воде чем-то напоминает состояние невесомости, поскольку давление на опору в воде, если ребёнок плавает, приближается к нулю. Общеизвестно, что околоплодные воды по своему химическому составу очень похожи на морскую воду и имеют высокую плотность, что повышает действие выталкивающей (архимедовой) силы. На наш взгляд, имеет смысл взять на вооружение метод «невесомости» при развитии и коррекции функции динамической устойчивости у дошкольников – ведь именно с ощущения невесомости начинается знакомство плода с ждущим его после родов внешним миром.

3. Метод плавности (дозированных угловых ускорений). Изначальное нахождение плода в околоплодных (фетальных) водах предопределяет специфику режима его движений и возникающих в полукружных каналах ускорениях специальной жидкости (эндолимфы). Другими словами, формирование вестибулярного аппарата происходит на фоне медленных раздражений в

полукружных каналах, вызванных относительно плавными ускорениями тела (головы) в водной среде. И лишь переходя после родов к существованию в условиях твёрдой опоры и действующей гравитации ребёнок получает в своих перемещениях и движениях более мощную стимуляцию вестибулярного аппарата.

Теперь остановимся подробнее на **зрительном** канале системы равновесия дошкольника. Следуя онтогенетической логике развития, становится ясно, что во внутриутробном периоде доминировала вестибулярная составляющая постуральной системы апломба. Зрение не включалось в регуляцию положения тела в пространстве и, в каком-то плане, шло вторым темпом за вестибулярными функциями. На наш взгляд, это предопределило возможные методы тренировки внешнего зрительного канала в общей системе равновесия у детей:

1. Метод «тёмной комнаты». Отдавая в онтогенезе пальму первенства при формировании общей функции равновесия ребёнка вестибулярному каналу, на наш взгляд, следует соблюсти данную методическую последовательность и при коррекционных тренингах. Другими словами, развивая зрительный канал постуральной системы апломба, начинать целесообразно с феномена «тёмной комнаты», т.е. отсутствия света. Это может быть комната, кабинет или даже физкультурный зал с выключенным светом и плотными шторами на окнах. Именно здесь свой первый аккорд сделает вестибулярная система, а уже затем, чуть позже, при появлении визуальных ориентиров начнёт набирать функциональные обороты и зрительная система. Правильное чередование условных аккордов в развитии равновесия приведёт к гармонизации данной функции, а не к дисбалансу и разрушению необходимых координаций.

2. Метод «камертона». В этот «тёмный» период становления функции равновесия естественным образом актуализируется слуховая система, которая позволяет в значительной степени компенсировать отсутствие зрительных ориентиров при перемещениях в пространстве «тёмной комнаты». Даже коротко скрипнувшая в тёмной комнате входная дверь позволяет человеку гораздо лучше ориентироваться в пространстве и направиться в нужную сторону. Ухо ребёнка, словно музыкальный инструмент на камертон, начинает настраиваться на звуковой ряд внешнего мира. Данным методом предполагается усиление значения и использования звуковых ориентиров в пространстве специально создаваемой «тёмной комнаты». Здесь можно варьировать громкостью звука, его высотой, продолжительностью звучания,

темпом, ритмом, гармонией, обращая особенное внимание на низкое акустическое звучание, являющееся естественным и очень значимым во внутриутробном периоде и периоде раннего онтогенеза ребёнка.

3. Метод «рассвета». И вот наконец долгожданный условный рассвет, когда темнота отступает под лучами пока ещё невидимого восходящего солнца и все предметы вокруг начинают обретать видимые, хорошо различаемые контуры. Именно в этой стадии, после родов новорождённый начинает включать и тренировать свою зрительную систему для ориентировки в пространстве, а, в дальнейшем, и сохранении равновесия при вертикализации головы, верхней части туловища, освоении функции сидения и т.д., вплоть до уверенного принятия полноценного ортоградного двухопорного положения. Визуализация внешнего пространства и объектов при данном подходе должна быть постепенной, переходя от эффекта «тёмной комнаты» к эффекту «залитой светом комнаты». На этом этапе для постуральной системы апломба практически полностью теряется значимость слуховой системы, несколько снижается актуальность вестибулярной (поскольку включились уже два канала управления равновесием, вестибулярный и зрительный), но зато начинают выстраиваться координационные взаимоотношения между вестибулярным аппаратом и зрением, что даёт системе постурального апломба уже первые преимущества звучания дуэта перед сольным исполнением каждого из инструментов этого условного оркестра.

Совершенствуя **проприоцептивный канал** постуральной системы апломба, можно взять за основу следующие методы развития равновесия у дошкольников:

1. Метод постепенного уменьшения площади опорной поверхности. В лежаче-горизонтированных исходных положениях, при отсутствии вертикализации и ортоградных поз, площадь соприкосновения тела ребёнка с опорой является максимальной. Однако по мере вертикализации тела вплоть до двухопорного ортоградного положения площадь опоры постепенно снижается до минимума, который можно продемонстрировать на примере балерины, выполняющей танцевальный элемент «фуэтэ»: устойчивое вращение на пуанте одной стопы. В развитии функции равновесия можно взять за основу данный подход: начинать её тренинг с максимального мышечного ощущения соприкосновения с опорной поверхностью и далее следовать по пути постепенного уменьшения ощущения соприкосновения с опорой, сведя, в конце концов, её к минимальной.

2. Метод усиления проприоцептивных ощущений (метод «двух вееров»). Наблюдая за движениями канатоходца с шестом или исполнителя номера с веерами, стоящего на шаре, понимаешь, что при помощи этих дополнительных средств (шеста, вееров и др.) человек, выполняющий сложный трюк с сохранением равновесия, как бы искусственно усиливает свои проприоцептивные ощущения о своей позе в пространстве. При развитии и коррекции функции равновесия у детей дошкольного возраста можно использовать данный метод в адаптированном виде, используя в качестве усилителей проприоцептивных ощущений резиновые жгуты, стропы, TRS-петли, утяжелители, а также их сочетание. Особенно интересным может быть применение таких методических приёмов, как асимметричные утяжелители на конечностях, которые будут искажать проприоцептивное восприятие ребёнком истинного положения тела в пространстве. К перспективным направлениям реализации данного метода можно отнести также контрастный метод применения утяжелителей по типу «минимум – максимум», чтобы также искусственно сбивать проприоцептивные ощущения тела в пространстве и стимулировать более активное включение в работу системы равновесия других её каналов.

Для совершенствования **подарного** (подошвенного) постурального канала целесообразно использовать следующие методы:

1. «Топографический» метод. В процессе коррекции функции равновесия предполагается видоизменение, варьирование топографией опорной поверхности стоп по двум основным направлениям: от большей – к меньшей, а также различной по степени расположения опорной зоны в том или ином отделе стопы. Это может быть стояние на внутренних сводах стоп, на внешних, только на передних или на задних, на противоположных (левая стопа стоит на пятке, а правая – на носке; левая стопа опирается на внутренний свод, а правая – на внешний и т.д.). Такое топографическое варьирование даёт гораздо больше возможностей для подарного тренинга и стимулирования функции динамической устойчивости тела ребёнка на основе вариативного контактирования с опорой.

В этом плане определённый интерес может представлять метод, разработанный Н.Н. Ефименко и названный **плантокоррекцией**. Под плантокорректорами подразумеваются выполненные из линолеума или любого другого подобного материала следочки овальной формы размером 10 x 20 см, которые закрашены жёлтой краской определённым образом, например, только передние и внешние их зоны или, наоборот (при разворачивании на 180°),

задние и внутренние зоны. Эти плантокорректоры раскладываются на поверхности опоры (пола) в определённом порядке для решения тех или иных задач подарной коррекции.

2. Метод «двухопорности – одноопорности». Совершенствуя функцию равновесия у детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, на первом этапе необходимо проводить тренировки в двухопорном ортоградном положении, т.е. с обязательным одновременным задействованием обеих стоп. На втором этапе развития (коррекции) динамической устойчивости у детей следует переходить к тренировкам в одноопорном положении, когда ребёнок будет контактировать с опорой только посредством одной стопы. Это должно в значительной степени повысить как сенсорные (подарные) возможности каждой стопы, так и их эффекторную результативность (способность реагировать на поступающие из мозга управленческие команды).

3. Метод сенсорной стимуляции. Для улучшения сенсорных (подарных) возможностей стоп имеет смысл систематично стимулировать подошвенную поверхность стоп детей при помощи различных по консистенции рельефных поверхностей: резиновых коврик с рельефным рисунком, рыбацкой сети с узелками различного размера, пластиковых массажёров и т.д.

4. Контрастный метод. Данный метод развивает возможности предыдущего метода сенсорной стимуляции. Им предполагается целенаправленная контрастная стимуляция подошвенных поверхностей стоп при помощи опорных поверхностей противоположной фактуры: гладкая – шершавая, ровная – рельефная, выпуклая – вогнутая, с продольными массажными реками и поперечными, прохладная – тёплая и т.д.

5. Метод «ходуль». Можно отнести к парадоксальным методам, когда умышленно уменьшается площадь подарной опоры и делается стопная опора в 2 – 3 раза меньшей, чем она могла бы быть в естественных условиях прямохождения и прямохождения. Это заставляет активизироваться иные каналы постуральной системы апломба, например, проприоцептивный: захват руками ходуль и их плотное соприкосновение с туловищем обогащают проприоцептивные потоки, а высокое и неустойчивое положение на приподнятых ходулях активизирует вестибулярную систему как составную часть глобальной системы динамической устойчивости тела в ортоградном положении.

Для совершенствования **окуломоторного сенсорного канала** постуральной системы апломба можно использовать следующие методы:

1. Метод расширения окуломоторных пространственно-временных возможностей глаз.

При данном подходе предусматривается использование специальных упражнений для мышц глаз, управляющих движениями глазного яблока. Предполагается увеличение амплитуды движений глазным яблоком во всех плоскостях, скорости перемещения глазного яблока, частоты движений веками и собственно глазным яблоком, бинокулярной составляющей зрительной системы.

Здесь за основу можно взять уже существующие разработки М.С. Норбекова, в частности его гимнастику для глаз [5], и усилить, усложнить её введением стабильного или подвижного предмета как цели для наблюдения за ним. В этом плане интересными также представляются разработки В.Ф. Базарного [2] для профилактики возникновения ученической миопии и для расслабления мышц глаз во время школьных уроков, в основе которых лежит прослеживание взглядом за нарисованными на потолке и стенах линиями, и другие интересные упражнения.

2. Метод «мячика». Продолжая идею предыдущего метода отслеживания какого-либо предмета в окружающем пространстве, можно прийти к идее зрительного и окуломоторного взаимодействия с мячами различного размера, цвета, прыгучести и консистенции. С помощью данного подхода можно тренировать быстроту реакций окуломоторного аппарата ребёнка на быстро движущийся объект, каковым в идеале является мячик, используемый в различных играх. Это может быть теннисный мячик (используемый в большом теннисе), шарик от настольного тенниса, каучуковый мячик-попрыгунчик и другие.

Можно также взять на заметку элементы подготовки стрелков по движущейся мишени или тарелкам.

3. Метод избирательного визуального захвата объекта. Данным методом можно развивать и корректировать способность ребёнка выхватывать визуально из множества объектов единственный, самый значимый в данной двигательной игровой ситуации объект для получения необходимых координат положения тела в пространстве и стабилизирующей составляющей окуломоторного канала постуральной системы апломба.

Эти методические подходы можно найти в огневой подготовке бойцов спецназа, которых обучают молниеносно визуально анализировать ситуацию, выделять главный объект для поражения и произведение по нему выстрела, что является главным условием выживания в бою. Естественно, что эти методики должны быть адаптированы к психофизическим особенностям детей дошкольного возраста.

Подводя итоги статьи, можно сделать следующие предварительные выводы:

1. Обзор имеющихся по данной проблеме литературных источников выявил фрагментарность предлагаемых методов, отсутствие их систематизации применительно к развитию функции равновесия у детей дошкольного возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

2. В статье была предпринята попытка такой систематизации существующих методов развития и коррекции функции равновесия у данной категории детей на основе совершенствования всех

пяти внешних и внутренних каналов постуральной системы апломба.

К перспективам исследования методов развития и коррекции функции равновесия у дошкольников с двигательными нарушениями относится разработка конкретных комплексов упражнений по каждому из разрабатываемых методов с дальнейшей их практической апробацией на данном контингенте детей.

Список использованных источников

1. Гаже П.-М., Вебер Б. Постурология. Регуляция и нарушения равновесия тела человека / П.М.Гаже, Б. Вебер и др. : пер. с франц. Под ред. В.И.Усачёва. – СПб. : Издательский дом СПбМАПО, 2008. – 316 с., ил.
2. Базарный В.Ф. Дитя человеческое: психофизиология развития и регресса / В. Ф. Базарный. – М. : Пульс, 2015. – 432 с.
3. Барановская Е.Н. Формирование установочных поз и ходьбы у детей дошкольного и младшего школьного возраста с детским церебральным параличом : дис. канд. педаг. наук : 13.00.04 / Е.Н. Барановская. [Место защиты: Федер. науч. центр физической культуры и спорта]. – Москва, 2013. – 181 с. : ил.
4. Гурулёва Т. Г. Воспитание координационных способностей в спортивно-оздоровительных группах детей 6 – 7 лет : дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / Т. Г. Гурулёва. – Улан-Удэ, 2006. – 150 с.
5. Норбеков М. С. Опыт дурака или ключ к прозрению / М. С. Норбеков. – 2-е изд., исправ. – М. : Астрель, 2012. – 259 с.
6. Руденко С.А. Развитие способности к равновесию у детей 6 – 7 лет : дис. канд. пед. наук : 13.00.04. – Санкт-Петербург, 1999. – 247 с. : ил.
7. Уханева Е. В. Организация физического воспитания детей раннего возраста на основе развития функции равновесия : дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / Е.В. Уханева. – Санкт-Петербург, 2002. – 172 с.

References

1. Gaje P.-M. (2008) Postýrologia. Regýliatsiia i naryšheniia rovnovesiia tela cheloveka [Postology. Regulation and imbalance of the human body] SPb. : Izdatelskii dom SPbMAPO [in Russian].
2. Bazarnyi V.F. (2015) *Dytia chelovecheskoe: psikhofyziologiya razvytiia y rehressa* [Human child: the psychophysiology of development and regression] M. : Puls., – 432 s. [in Russian].
3. Baranovskaia E.N. (2013) *Formyrovaniye ustanovochnykh poz y khodby u detei doshkolnoho y mladsheho shkolnoho vozrasta s detskym tserebralnym paralyhom: dys.* [Formed installation poses and moves in children of preschool and primary school age with cerebral palsy] kand. ped. nauk : 13.00.04 / – 181 s. : yl. [in Russian].
4. Hurulëva T.H. (2006) *Vospytaniye koordynatsyonnykh sposobnostei v sportyvno-ozdorovytelnykh hruppakh detei 6 – 7 let* [Educated coordination abilities in sports and fitness groups of children 6-7 years old]: dys. kand. ped. nauk : 13.00.04 / – Ulan-Udë, – 150 s. : yl. [in Russian].
5. Norbekov M. S. (2012) *Opyt duraka yly kliuch k prozreniyu* [Fool experience or the key to enlightenment] M. : Astrel., – 259 s. [in Russian].
6. Rudenko S.A. (1999) *Razvytiye sposobnosti k rovnovesiyu u detei 6 – 7 let* [Developmental balance abilities in children 6–7 years old] : dys. kand. ped. nauk : 13.00.04 / – S.– Pb., – 247 s. : yl. [in Russian].
7. Ukhanëva E.V. (2002) *Orhanyzatsiya fizycheskoho vospityaniya detei ranneho vozrasta na osnove razvytiya funktsiy rovnovesiya* [Organization of physical education for younger children based on the development of equality functions]: dys. kand. ped. nauk : 13.00.04. / – S.–Pb., – 172 s. [in Russian].

Бочков Павло. Методи розвитку і корекції рівноваги у дошкільнят

У статті систематизовано та проаналізовано методи формування функції рівноваги у дошкільнят з порушеннями опорно-рухового апарату. В основу корекції динамічної стійкості у даного контингенту дітей були покладені філогенетично зумовлені механізми постуральної системи апломбу, відбиті в періоді раннього онтогенезу дитини: вестибулярна - зорова - проприоцептивна - подарна - окуломоторна. Для вдосконалення кожного з цих вхідних каналів постуральної системи апломбу був розроблений специфічний методичний алгоритм розвитку і корекції функції рівноваги у дошкільнят з моторними порушеннями. Для вестибулярного каналу пропонується використовувати методи гідравлічної перевернутої (дзеркальності), «невагомості», плавності (дозованих кутових прискорень). Для зорового каналу можна використовувати методи «темної кімнати», «камертона», «світанку». Удосконалення проприоцептивного каналу постуральної системи апломбу передбачає застосування методів поступового зменшення площі опорної поверхні, посилення проприоцептивних відчуттів (метод «двох віял»). Подарний канал вестибулярної системи дитини можна розвивати за допомогою таких методів: «топографічного», «двухопорного - одноопорного», сенсорної стимуляції, контрастного методу, а також методу «ходуль». Окуломоторика дитини з порушеннями рівноваги може бути вдосконалена за допомогою методу розширення окуломоторних просторово-часових можливостей очей, методу «м'ячика», а також методу візуального виборчого захоплення об'єкта, виокремлення його з безлічі об'єктів або швидкоплинної обстановки. Дана класифікація методів з їх умовним поділом на природні, філогенетичні і онтогенетичні зумовлені, і штучні, засновані на застосуванні предметно-просторової складової

(обладнання, тренажерів та інвентарю), а також використовують можливості інформаційно-комп'ютерних технологій з зворотньо біологічним зв'язком.

До перспектив дослідження методів розвитку і корекції функції рівноваги у дошкільнят з руховими порушеннями відноситься розробка конкретних комплексів вправ по кожному з розроблюваних методів з подальшою їх практичною апробацією на даному контингенті дітей.

Ключові слова: методи, рівновага, дошкільнята, рухові порушення, постуральна система апломбу.

Bochkov Pavel Balance state development and correction methods in preschool children

In the article the methods of balance function formation in preschool children with musculoskeletal system disorders are systematized and analyzed. In the basis of dynamic stability correction in this children contingent were laid phylogenetically predisposed mechanisms of the postural aplomb system, reflected in periods of early child ontogeny: vestibular - visual - proprioceptive - gift - oculomotor. To improve each of these input channels of the aplomb postural system, a specific technique algorithm for the development and correction of the balance function in preschool children with motor disorders was developed. For the vestibular channel it is suggested to use methods of hydraulic inverted (mirroring), "weightlessness", smoothness (metered angular accelerations). For the visual channel you can use the methods of "dark room", "tuning fork", "dawn". Proprioceptive channel improvement of the postural aplomb system involves the use of gradually reducing methods of bearing surface area, strengthening proprioceptive sensations (the method of "two fans"). The given canal of the child vestibular system can be developed using such methods as "topographic", "two-axis – one-axis", sensory stimulation, contrast method, and also the method of "stilts". The oculomotor system of child with balance state disturbances can be improved by the method of expanding oculomotor space-time eyes possibilities, the method of the ball, as well as the method of visual selective object capture, separating it from a variety of objects or from fleeting environment. This classification of methods are given with their conditional division into natural, phylogenetic and ontogenetic predetermined, and artificial, based on the use of the subject-spatial component (equipment, simulators and inventory), as well as the use of the possibilities of information and computer technologies with reverse biological bonds.

The prospects of studying the development methods and correction of balance function in preschool children with motor disorders is the development of specific exercise complexes for each of the developed methods, followed by their practical testing in this children contingent.

Key words: methods, balance, preschool children, motor disorders, postural aplomb system.

DOI: 10.33310/2518-7813-2019-66-3-37-41

УДК 373.542:811.161

Мар'яна ВАРВАРУК

аспірант кафедри фахових методик і технологій початкової освіти
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»,
м. Івано-Франківськ, Україна
e-mail: varvaruk.mariana@gmail.com

ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ДІАЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті розкрити концептуальні засади формування діалогічної компетентності в контексті україномовної освіти учнів початкової школи. Доведено, що мовлення є основним способом комунікації, задоволення різноманітних особистих потреб людей у спілкуванні. Автор стверджує, що у лінгвістиці мова визначається як своєрідна знакова система, що забезпечує мислення людини, спілкування з іншими людьми, тобто служить засобом формування думок, сприймання навколишньої дійсності, обміну інформацією. Автор підкреслює, що комунікативно-діяльнісний підхід є одним із основних принципів у навчанні рідної мови, за якого процес оволодіння рідним мовленням має здійснюватися в ході розв'язування учнями усних завдань, розташованих у порядку наростання їх складності. Автор наголошує на важливості принципу комунікативної спрямованості який передбачає побудову процесу навчання мови як процесу реальної комунікації. Визначено перспективи подальших досліджень у даному напрямі.

Ключові слова: діалог, діалогічна компетентність, учні початкової школи, компетентнісний підхід, комунікативно-діяльнісний підхід.

Зміни, що відбуваються в сучасному суспільстві, вимагають переорієнтації системи шкільної освіти на формування в учнів життєвих компетентностей, які дозволять їм орієнтуватися в сучасному соціумі, інформаційному просторі, на ринку праці, навчатися, виконувати соціально важливі завдання, реагувати на потреби часу.

Всебічний і гармонійний розвиток особистості, що є головною метою навчання в сучасній школі, тісно пов'язаний з розвитком мовлення, яке, у свою чергу, допомагає людині інтелектуально збагачуватись. Уміння правильно формулювати та висловлювати свої думки – запорука успіху у житті.

Розвиток мовлення учнів початкових класів є актуальною темою досліджень М. Вашуленка, О. Хорошовської, Л. Варзацької, К. Пономарьова та інших. Лінгводидактичні аспекти розвитку зв'язного мовлення досліджували М. Вашуленко, Н. Голуб, Ж. Горіна, О. Горошкіна, С. Караман, М. Пентиліук, В. Мельничайко, В. Нищета, Е. Палихата, О. Потапенко, Г. Шелехова та ін.). Лінгвістичний, психолінгвістичний аспекти вивчення діалогу висвітлювалися в працях Л. Айдарової, О. Ахманової, Л. Божович, Л. Виготського, Д. Ізаренкова, І. Зимня, О. Леонтьєв та ін.

Незважаючи на наявність значної кількості психолого-педагогічної та науково-методичної літератури щодо розвитку зв'язного мовлення учнів, поза увагою дослідників залишилася проблема розвитку діалогічного мовлення учнів початкової школи в умовах переходу на новий зміст освіти.

Мета статті – розкрити концептуальні засади формування діалогічної компетентності в контексті україномовної освіти учнів початкової школи.

Теоретичним підґрунтям експериментального дослідження виступили ключові положення лінгводидактики щодо взаємозв'язку розвитку мовлення та мислення (А. Богуш, Л. Варзацька, М. Вашуленко, А. Зимульдинова, Н. Луцан, М. Львов, М. Пентиліук, О. Хорошковська, Л. Щерба та ін.), педагогіки щодо випереджального розвитку усного мовлення як першооснови писемного (І. Зимня, Т. Ладиженська, Н. Сентюріна, О. Тимошенко, Л. Федоренко та ін.). А також дослідження психологів (Л. Виготського, Д. Ельконіна, М. Жинкіна, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна, О. Лурія) та лінгводидактики (Є. Акастелова, Л. Варзацька, М. Вашуленко, І. Гальперін, М. Львов, Е. Палихата, Т. Рамзаєва та ін.) щодо розвитку зв'язного мовлення дітей та компетентнісного підходу до навчання зв'язного мовлення (А. Богуш, М. Вашуленко, Т. Піроженко та ін.)

Мова – це система засобів (фонетичних, граматичних, лексичних) і правил використання їх у мовленні. Сама по собі мова не існує, реалізація мови здійснюється в процесі мовлення, або мовленнєвої діяльності. Тому для комунікативної методики важливим є розрізнення лінгвістичних понять «мова – мовлення».

За терміном мовлення в лінгводидактиці закріпилося два значення: процес вираження думок, почуттів, бажання впливати один на одного засобами мови в процесі спілкування і продукт діяльності мовця – висловлювання (текст), що

передбачає наявність органічного зв'язку його елементів (слів, речень, мікротем тощо). Мовлення як вид мовленнєвої діяльності і як її продукт виконує низку завдань, притаманних мові: спілкування, повідомлення, емоційного самовираження і впливу людей один на одного. Мовлення як продукт мовленнєвої діяльності і як форма відображення змісту є способом формування думок і почуттів через посередництво мови в процесі мовленнєвої діяльності людей [3, с. 16]. Отже, мовлення – основний спосіб комунікації, задоволення різноманітних особистих потреб людей у спілкуванні.

У лінгвістиці мова визначається як своєрідна знакова система, що забезпечує мислення людини, спілкування з іншими людьми, тобто служить засобом формування думок, сприймання навколишньої дійсності, обміну інформацією. Тобто мова існує у свідомості людей, а реалізується в мовленні.

Опанування мовленнєвої діяльності здійснюється у процесі навчання мови на комунікативній (мовленнєвій) основі, що включає слухання, говоріння, читання і письмо. Враховуючи те, що діти у першому класі ще не мають достатніх навичок читання й письма, частка аудіювання та говоріння для комунікації істотно збільшується. Тому вирішального значення для навчання мови набуває принцип випереджувального розвитку усного мовлення.

Оскільки мова й мовлення супроводжують людину в усіх видах діяльності протягом усього життя, доречно говорити про взаємозв'язок усіх видів діяльності в мовленнєвому спілкуванні, тобто про мовленнєву компетентність, яка є складовою комунікативної. Мовленнєва компетентність виявляється в умінні молодших школярів використовувати мовні засоби для побудови діалогічних і монологічних зв'язних висловлювань. Мовленнєва компетентність передбачає вміння адекватно й доречно практично користуватися мовою в конкретних ситуаціях (висловлювати свої думки, бажання, наміри, прохання тощо), використовувати для цього як мовні, так і позамовні (міміка, жести, рухи) та інтонаційні засоби виразності мовлення [2, с.170]. Таким чином, мовна освіта є фундаментом пізнавально-творчої діяльності школярів.

Теоретичною платформою побудови експериментального дослідження стали твердження І. Гудзика, А. Зимульдінової, Н. Луцан, З. Романовської, С. Русової, Н. Сентюріної, Е. Палихати, Л. Фесенко та інших про те, що художній текст є одним з основних засобів розвитку зв'язного мовлення та Ю. Лотмана, що художній ефект тексту може виникнути тільки в процесі розвитку діалогічного мовлення, у процесі "оживлення" художнього тексту, перетворення його на дискурс.

Нами було обрано компетентнісний та комунікативно-діяльнісний підходи. Вихідними поняттями компетентнісного підходу виступили: компетенція – соціально закріплений результат, наперед задана соціальна норма та компетентність – особистісна якість, набута інтегрована характеристика особистості, що поєднує знання, вміння, ставлення та ін.. На думку А. Богуш, компетентність формується із набутих мовленнєвих компетенцій.

Компетентнісний підхід є одним із основних підходів в освіті. Його розуміють як спрямованість навчального процесу на розвиток і формування основних компетентностей особистості. Завдяки ньому відбувається перенесення акценту із засвоєння нормативно визначених знань, умінь і навичок на розвиток і формування у дітей здатності практично діяти, застосовувати свій досвід та досягнення у нетипових, життєвих, творчих, ситуаціях [6].

Компетентність відображає три основних аспекти: знання, уміння, навички. Це комплексна характеристика особистості, яка має здатність творчо вирішувати завдання, а саме: самостійності, ініціативності, самоконтролю та самооцінку; акумулює в собі результати попереднього психічного розвитку; є сформованістю попередніх інтелектуальних операцій, спрямованість у діяльності, усвідомленість і мотиваційна насиченість. Компетентність має орієнтовні показники розвитку особистості, на кожному віковому етапі.

Компетенцію розуміємо як вимогу до засвоєння дітьми знань, досвіду, способів діяльності, якостей особистості, яка діє в соціумі, а компетентність – як сформовані особистісні якості учня та досвід їх діяльності.

Вітчизняні науковці по-різному визначають поняття компетентності. За визначенням М. Холодної компетентність – це особливий тип організації предметно-специфічних знань, що спрямовані на прийняття ефективні рішення у відповідній галузі діяльності. Натомість І. Родигіна вважає, що компетентність – це конкретні життєві вміння та навички, які необхідні людині будь-якої професії, віку, сімейного стану – загалом будь-якій людині [1].

На думку О. Савченко, компетенція розуміється як коло питань, щодо яких особистість має бути обізнана з певною сферою діяльності, в якій людина повинна володіти компетентністю [4, с.3].

Комунікативно-діяльнісний підхід до розвитку діалогічного мовлення полягав в усвідомленні навчання мови як специфічної діяльності, в процесі якої учень засвоює види діалогу. Цей підхід є важливим принципом у навчанні рідної мови, за допомогою якого процес оволодіння рідним мовленням має здійснюватися в ході розв'язування

учнями усних завдань, розташованих у порядку наростання їх складності.

Принципами побудови експериментального дослідження виступили: комунікативна спрямованість навчання діалогу; принцип мовленнєво-розумової активності дітей; навчання мови як діяльності; принцип ситуативності в навчанні першокласників діалогічного мовлення; поетапності та систематичності в підході до навчання діалогу; принцип індивідуалізації. Охарактеризуємо їх.

Комунікативна спрямованість – є основним принципом навчання діалогу. Який передбачає побудову процесу навчання мови і реальної комунікації. Принцип комунікативної спрямованості окреслює зміст навчання, сфери та ситуації спілкування, а також наголошує на необхідності створення відповідної організації навчання, використання різних організаційних форм для здійснення спілкування передусім різноманітних ігор. Цей принцип вимагає дотримання таких умов: участь кожного учня у спілкуванні, забезпечення активної участі учня у процесі навчання; сприятливі умови для спілкування; відбір ситуацій; багаторазовість та новизна (багаторазове повторення мовленнєвих форм у різноманітних умовах); комунікативність завдань (не давати повторного читання або прослуховування тексту, не змінюючи завдання) [5, с. 31].

Принцип мовленнєво-розумової активності дитини, що прогнозує стимулювання мовленнєвої діяльності учнів, необхідності до постійного залучення їх у процес спілкування. Принцип мовленнєво-розумової активності дитини реалізується через контекст, інші мовленнєві засоби (синоніми, антоніми тощо), наочність, виокремлення характерних ознак виучуваного і т. ін. Розуміння цього принципу дозволяє не тільки навчити застосовувати застиглі репліки або використовувати деякі правила діалогізування, а створити систему живої, активної мовленнєво-розумової діяльності, що зорієнтована на особистість співрозмовників та реалізує увесь комплекс особистісних мотивів та стимулів. Це пов'язує принцип мовленнєво-розумової активності з наступним принципом.

Принцип навчання діалогічного мовлення як діяльності передбачає:

- а) формування та вдосконалення розумових дій (аналіз, синтез, порівняння, класифікація, групування, формулювання висновків тощо) тобто розвиток діалогічного мовлення на всіх уроках, а не тільки на уроках рідної мови;

- б) включення мови в різні види діяльності (навчальну, пізнавальну, мовленнєву, навчально-мовленнєву, комунікативну тощо);
- в) урахування під час навчання всіх складових мовленнєвої діяльності (мотив, мета, предмет, продукт, результат);
- г) охоплення всіх змістових ліній (комунікативної, лінгвістичної, лінгвоукраїнознавчої) освітньої галузі «Мови і література», що забезпечує практичні вміння і навички.

Принцип ситуативності є природним продовженням принципу комунікативної спрямованості. Мовленнєва ситуація – складає основу навчання діалогічного мовлення, та є функціональною одиницею усно мовленнєвого спілкування. Моделювання ситуацій – це не тільки процес розробки системи та відбору мовного та мовленнєвого матеріалів, але і побудова системи вправ та методика проведення уроків. Мовленнєві одиниці, промовлені або сприйняті поза ситуацією, не залишаються у пам'яті, бо не є значущими для дитини.

Принцип поетапності в підході до навчання діалогу. Ця найважливіша методична теза ґрунтується на особливостях діалогу як тексту, обсяг якого визначається потребами комунікації. Тому розвиток зв'язного діалогічного мовлення започатковується з навчання реплікування, засвоєння діалогічних єдностей та створення мікродіалогів. Але головна мета цієї роботи навчити дітей створювати власні діалоги різних функціональних типів, вміло імпровізувати та розв'язувати творчі задачі в будь-якій ситуації спілкування.

Принцип індивідуалізації передбачає урахування усіх властивостей учня як особистості: його здібностей, умінь здійснювати навчальну діяльність, особистісних якостей. Під час оволодіння діалогічним мовленням індивідуальність виявляється не тільки у процесі оволодіння, але і в об'єкті засвоєння – мовленні, що є способом вираження думок засобами мови.

Отже, нами розглянуто основні підходи до розвитку зв'язного мовлення молодших школярів на уроках української мови на сучасному етапі. Набуті в початкових класах лінгвістичні знання та повноцінні мовленнєві вміння і навички з діалогічного мовлення не лише забезпечать можливість подальшої мовної освіти в основних класах, а й забезпечать дитині вільне самовираження в усіх сферах життя. Перспективу подальших досліджень вбачаємо в обґрунтуванні педагогічних умов формування діалогічної компетенції учнів початкової школи.

Список використаних джерел

1. Бібік Н.М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В.Овчарук. – К.: "К.І.С.", 2004. – С.49.
2. Богуш А.М. Дошкільна лінгводидактика: теорія і практика / Алла Михайлівна Богуш. – Запоріжжя: Просвіта, 2000. – 216 с.
3. Пироженко Т.А. Развитие коммуникативно-речевых способностей детей старшего дошкольного возраста. Дисс... канд. педагогических наук. – Киев, 1995.
4. Савченко О.Я. Компетентнісний підхід як чинник модернізації змісту і методики початкової освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу до статті: http://kryvezero-school2.edukit.mk.ua/gallery_and_documents/novi_standarti-nova_shkola/kompetentnisnij_pidhid_yak_chinnik_modernizacii_zmistu_osviti/
5. Скалкін В.П. Вправи з розвитку усного комунікативного мовлення. Посібник для вчителів. – К.:Рад. Школа, 1978, - 126с.
6. Хуторський А. Ключевые компетентности как компонент личностно ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. - №2. – С.58-64.

References

1. Bibik, N.M. (2004) Kompetentnisnyi pidkhd: refleksyvnyi analiz zastosuvannia [Competency Approach: Reflexive analysis of application] *Kompetentnisnyi pidkhd u suchasni osviti: svitovyi dosvid ta ukrainski perspektivy: Biblioteka z osvithoi polityky - Competent Approach in Contemporary Education: World Experience and Ukrainian Perspectives: Library for Education Policy*. K. "K.I.S.". – p.49. [in Ukrainian].
2. Bohush, A.M. (2000) Doshkilna linhvodydaktyka: teoriia i praktyka [Preschool Linguistics: Theory and Practice]. Zaporizhzhia: Prosvita [in Ukrainian].
3. Pyrozhenko, T.A. (1995) Razvytye kommunykativno-rechevykh sposobnostei detei starsheho doshkolnoho vozrasta. [Development of communicative and speech abilities of children of preschool age] *Candidate's thesis*. Kyev [in Ukrainian].
4. Savchenko, O.Ia. Kompetentnisnyi pidkhd yak chynnyk modernizatsii zmistu i metodyky pochatkovo osvity [Competency approach as a factor in the modernization of content and methodology of primary education]. *Rezhym dostupu do statii: http://kryvezero-school2.edukit.mk.ua/gallery_and_documents/novi_standarti-nova_shkola/kompetentnisnij_pidhid_yak_chinnik_modernizacii_zmistu_osviti/*
5. Skalkin, V.P. (1978) Vpravy z rozvytku usnogo komunikativnoho movlennia. [Exercises for the development of oral communication]. *Posibnyk dlia vchyteliv – Teacher's Guide*. K.:Rad. Shkola [in Ukrainian].
6. Khutorskyi, A. (2003) Kliuchevye kompetentnosti kak komponent lychnosno oryentyrovannoi paradyhmy obrazovanyia [Key competencies as a component of a personally-oriented education paradigm] *Narodnoe obrazovanye – Public education*. 2. pp. 58-64 [in Ukrainian].

Марьяна Варварук. Лингводидактичные основы формирования диалогической компетентности учащихся начальной школы

В статье раскрыты концептуальные основы формирования диалогической компетентности в контексте украиноязычного образования учащихся начальной школы. Доказано, что речь является основным способом коммуникации, удовлетворения разнообразных личных потребностей людей в общении. Автор утверждает, что в лингвистике язык определяется как своеобразная знаковая система, обеспечивающая мышления человека, общение с другими людьми, то есть служит средством формирования мыслей, восприятия окружающей действительности, обмена информацией. Автор подчеркивает, что коммуникативно-деятельностный подход является одним из основных принципов в обучении родному языку, при котором процесс овладения родным речью должно осуществляться в ходе решения учениками устных заданий, расположенных в порядке нарастания их сложности. Автор подчеркивает важность принципа коммуникативной направленности который предусматривает построение процесса обучения языку как процесса реальной коммуникации. Определены перспективы дальнейших исследований в данном направлении.

Ключевые слова: диалог, диалогическая компетентность, ученики начальной школы, компетентностный подход, коммуникативно-деятельностный подход.

Mariana Varvaruk. Linguistic principles of formation of dialogic competence of elementary school students

The article presents the conceptual foundations of dialogical competence formation in the context of Ukrainian language education of elementary school students. The author emphasizes that the ability to formulate and express their thoughts correctly is the key to success in life. It is proved that broadcasting is the main means of communication, meeting the various personal needs of people in communication. The author argues that in linguistics, language is defined as a kind of sign system that provides human thinking, communication with other people, that is, serves as a means of forming thoughts, perception of the surrounding reality, the exchange of information. Attention is drawn to the fact that since language and speech accompany a person in all activities throughout life, it is appropriate to talk about the interconnection of all activities in speech communication, that is, speech competence, which is a component of communicative. The author notes that the competence approach in education is understood as the orientation of the educational process to the formation and development of basic competencies of the individual. It is specified that competence should be understood as a real requirement for students to acquire a set of knowledge, methods of activity, experience, attitudes in a certain field of knowledge,

qualities of the personality acting in society, and competence - as really formed personal qualities of the student and experience. The author emphasizes that the communicative-activity approach is one of the basic principles in the teaching of the mother tongue, under which the process of mastering the mother tongue should be carried out in the course of solving the students' oral tasks, arranged in order of increasing their complexity. It is emphasized that the principles of experimental study construction were: communicative orientation of dialogue teaching; the principle of situationalism in the teaching of first-graders in dialog speech; language training as an activity; the principle of speech and mental activity of students; the principle of individualization; gradual and systematic approach to learning dialogue. The author emphasizes the importance of the principle of communicative orientation, which involves the construction of a language learning process as a process of real communication. The prospects for further research in this area are identified.

Keywords: dialogue, dialogic competence, elementary school students, competence approach, communicative-activity approach.

DOI: 10.33310/2518-7813-2019-66-3-42-47
УДК 781.61:81.37

Лариса ВАСИЛЬЄВА

кандидат мистецтвознавства, доцент
доцент кафедри музичного мистецтва
Миколаївського національного університету
імені В.О.Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна,
e-mail: ms.vasylyeva@gmail.com

СЕМАНТИКА ФОРМИ В РОК-МУЗИЦІ: ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ (на прикладі hard-and-heavy)

У статті, на прикладі hard-and-heavy, описані художньо-педагогічні аспекти семантики музичної композиції в рок-музиці, особливості її організації на інтонаційно-тематичному, жанровому, структурному рівнях. Описані моделі структурної та семантичної організації композицій hard-and-heavy. З'ясовано, що hard-and-heavy використовує різноманітні типи форм – від простих до складних, дзеркально-симетричних, відкритих, альтернативних, на основі монорифового, полірифового, спірального типу тематичної організації. Структурні моделі названих музичних форм складаються з урахуванням взаємодії жанрових ознак вокальної та інструментальної музики. Кожній з них відповідає узагальнена семантична модель з конкретною сферою значень.

Семантичний аналіз форми рок-композиції забезпечує усвідомлення спільної дії засобів музичної виразності у їх взаємозв'язку та обумовленості змістом, полегшуючи процес сприймання і забезпечуючи активний вплив музичних образів на слухачів.

Ключові слова: рок-музика, hard-and-heavy, музична композиція, структурно-семантична модель.

Актуальність теми дослідження. Проблема інтерпретації музичних творів є наріжним каменем організації навчально-виховного процесу різних ланок професійної музичної та музично-педагогічної освіти. Основою інтерпретації є цілісний художньо-педагогічний аналіз, який сприяє точнішому сприйняттю авторського тексту, розумінню музичного твору в усій його змістовно-смысловий повноті.

В процесі цілісного аналізу музичного змісту має бути врахована образна система композитора, тематика творчості, смислова організація музичного тексту тощо. Але методика аналізу є недостатньо відпрацьованою. І з цієї точки зору перспективним стає семантичний підхід, що включає досягнення різних гуманітарних дисциплін (естетики, культурології, музикознавства, мовознавства, психології, етики, соціології) і може дати ключ до змістового аналізу художнього твору різного рівня складності, будь-якого історичного періоду, особливо ХХ століття з його високим ступенем інтелектуалізму і підвищеною знаковістю.

Одним з таких знаків є музична композиція, різні види якої також мають семантичні значення, що усталилися за тривалий період її формування і функціонування. Уявлення про семантику композиції важливе для розуміння шляхів розвитку музичного мистецтва на переломних етапах, коли оновлюються і руйнуються структурні стереотипи, а найбільш життєздатними, такими, що забезпечують наступність у формоутворенні, виявля-

ються семантичні зв'язки – логічні, функціональні, драматургічні. На одному з таких етапів виникла рок-музика – об'єкт нашого дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Вивченню музичної семіотики присвячені роботи українських науковців І. Земцовського, О. Козаренка, І. Пясковського, І. П'ятницької-Позднякової, О. Сокола, Д. Терент'єва, С. Шипа.

Значну увагу питанням значення в музиці приділено в роботах західноєвропейських науковців Л. Майєра («Meaning in Music and Information Theory», «Emocja i znaczenie w muzyce»), Д. Кука («The Language of Music»), Я. Йіранека («Tajemství hudebního významu», «Zu Grundfragen der musikalischen Semiotik»). Проблеми музичної семантики та семіотики вивчали М. Арановський, В. Медушевський, Р. Орлов, Ю. Кон, С. Раппопорт, історичним типам музичної семантики присвячені розвідки І. Горюнової та Л. Купріянової.

Міркування про природу музичного твору викладені у Е. Назайкинського, В. Малишева, В. Фоміна. Процесуально-динамічні уявлення про музичну форму систематизовані Е. Куртом, Б. Асаф'євим, архітектонічні – Ю. Холоповим, В. Цуккерманом, О. Соколовим. Функціональний підхід до аналізу структурних явищ запропонований та випробуваний Б. Асаф'євим, В. Бобровським, А. Мілкою. Загальні формотворчі можливості звуковисотності, метроритмічної організації, фактури, жанру і роль музичних інструментів у формоутворенні описані Л. Мазелем, А. Цуккерманом, І. Способіним, С. Шипом та ін.

Музикознавством накопичений значний доробок розвідок щодо семантики елементів музичного мовлення, у тому числі в рок-музиці. Відомості про семантику композиції, на відміну від її синтактики (будови) в академічному музикознавстві розрізнені, а семантика композиції в рок-музиці, зокрема у hard-and-heavy, не поставала предметом вивчення.

Мета дослідження – висвітлення семантичних особливостей музичної композиції hard-and-heavy в художньо-педагогічному аспекті – конкретизується вирішенням наступних завдань: окреслити ракурси дослідження семантики в рок-музиці, висвітлити особливості композиційного втілення екстрамузичної та інтрамузичної семантики важкого року, дослідити процеси формоутворення (на рівні тематичної та структурної організації), описати структурну та семантичну моделі композиції hard-and-heavy.

Виклад основного матеріалу.

Художньо-педагогічний аналіз сприяє глибшому розумінню композицій рок-музики. Розуміння передбачає різні рівні засвоєння змісту твору: світоглядний (визначає принципи і напрямки аналізу), контрольний (зв'язки та смисл художнього твору в контексті соціального життя і культурної традиції), операційний (семантика виразних засобів, структура, внутрішня організація, зв'язок частин та елементів), концептуальний (узагальнення, цілісне охоплення твору) [2, 39-40]. В межах даної розвідки ми зупинимось на операційному рівні, адже саме на ньому семантичні аспекти засобів музичної виразності (зокрема, форми) постають безпосередньо.

Масова музика, складовою частиною якої є рок, має значно вищий рівень типізації мовних засобів, ніж академічна, тому розгляд семантики в рок-музиці може відбуватися у кількох ракурсах:

- формування семантики в процесі композиторсько-виконавської творчості (адже твори рок-музики виконуються їх авторами і змінюються в процесі кожного наступного виконання);
- залежність семантики від критеріїв вибору формоутворюючих засобів музичної виразності, їх актуального значення під час студійного запису композицій, можливих змін під час концертних виступів;
- залежність семантики від психології слухача, його актуальних ціннісних орієнтирів та їх змін,
- мінливість сенсу рок-твору внаслідок історичної зміни типів слухачького сприйняття, рухливості позатекстових зв'язків рок-музики.

Вивчення семантики композиції в рок-музиці передбачає також розмежування її типів та визначення факторів, які обумовлюють процес змін.

Стосовно рок-музики, в процесі художньо-педагогічного аналізу, можна виділити три рівня музичної семантики: Перший рівень обумовлений інтонаційною сферою музичного тексту і формується як результат її взаємодії з позамузичними факторами (концепцією альбому, вербальним текстом твору, зовнішнім виглядом музикантів, їх поведінкою на сцені, реакцією публіки тощо).

Другий рівень музичної семантики виникає внаслідок взаємодії індивідуально-особистісних значень, актуальних для авторів-виконавців (кожного окремо і групи разом) і неособистісних (об'єктивних, усталених, загальноновизнаних, закріплених у колективній свідомості). Враховуючи колективний характер авторства в композиціях рок-музики, можна припустити переважання другої, неособистісної форми.

Третій рівень має враховувати вплив на музичну семантику рок-композицій загальних орієнтирів культури (і не лише масової), особливості особистісної свідомості рок-музикантів в їх співвідношенні з орієнтирами епохи.

Формування семантики музичного твору відбувається на інтонаційно-тематичному, жанровому, композиційному рівнях [3, 13]. Загальна семантика музичного твору може розглядатися як сума елементів, що її складають (музичних тем, тональних планів, тематичних зв'язків тощо) і утворюють на їх основі нове ціле. У формальній семантиці цей принцип отримав назву принципу композиційності (значення виразу є функцією значень його частин і способу їх синтаксичної комбінації). Отже, взаємозв'язки та відношення між елементами додають нового сенсу цілому.

Рок-композиція існує в рамках музичної комунікації як динамічна система передачі, одержання і збереження інформації, що визначає її численні контекстуальні зв'язки і варіативність художніх втілень в процесі кожного наступного виконання. Але музичний твір є цілісним, має стійку внутрішню структуру, свій інваріант — незмінні параметри, які відображені в нотному тексті (студійному записі) і зберігають індивідуальні сутнісні якості цього твору. Композиція є найважливішою складовою цього інваріанта. В ієрархічній будові твору вона представляє вищий масштабний рівень, який керує розділами форми, тематичною організацією, тонально-гармонійним розвитком і детермінує два інших рівні — фонічний та інтонаційно-синтаксичний.

Л.А.Куприянова виділяє екстрамузичні та інтрамузичні джерела композиційної семантики [4]. Стосовно рок-музики екстрамузичні джерела постають як:

- вербальні: словесний текст, загальний програмний замисел (у концептуальних

альбомах), риторичні правила (функціональний підхід до організації цілого), театралізація, взаємодія вокальних і інструментальних принципів музичної композиції, введення елементів сюжетності і драматургії. Завдяки текстовим прообразам структурність викликає конкретні понятійні асоціації;

- логічні: функціональні зв'язки елементів, логіка використання музичних засобів, процесуальна і структурна сторони музичної форми. Але специфіка рок-музики полягає в тому, що абстрактні логічні відносини, які реалізуються за допомогою смислових інтонаційних комплексів, набувають «тілесності» і стають емоційно наповненими;
- просторові: рок-музика використовує різні типи симетрії, на основі яких виникають такі композиційні структури як проста і складна тричастинна форма, блюзовий період із розсіяним і зібраним третім реченням, різноманітні тематичні арки, вводяться вступні і заключні розділи форми.

Музичне мислення кожної епохи визначає її музичну модель, зумовлюючи основні орієнтири і напрямки пошуків музикантів, принципи відбору засобів і екстрамузичних опор, пріоритет тих чи інших способів структурної організації. Композиція в рок-музиці несе на собі відбиток стильових тенденцій і виступає в якості культурно-історичного інваріанта. В ній знаходять відображення конкретні (фабульність, персональність, драматургія) та узагальнені (числові закономірності, закони логіки, симетрія) асоціації, що дозволяють виявити зміст музичних творів. Ці асоціації не випадкові. Вони проєктуються композицією і є знаками-символами, що закріпилися в музичній практиці. Все це наділяє рок-композицію інформативністю, визначає її семантичне поле, включає його в семіотичний простір музичної культури.

Інтрамузична семантика в рок-музиці реалізується як закономірне співвідношення і логічне сполучення частин, що об'єднуються композицією твору. Екстрамузична семантика зберігається у вигляді провідників сенсу.

Джерелом інтрамузичної семантики в рок-музиці є інтонаційна специфіка музичної мови та використання різних комунікативних прийомів, що забезпечують виділення, запам'ятовування, порівняння і розрізнення музичних елементів, чітку організацію всіх основних параметрів музичного звуку. Їх сукупність утворює цілісну систему, яка лежить в основі музичного мислення в рок-музиці і виконує дві функції: семантичну та формоутворюючу.

Остання постає в рок-музиці як осмислення принципів структурного оформлення, перехід із з

мовної сфери у мовленнєву, граматичну, стандартизація і типізація музичних конструкцій. Композиція, виступаючи в якості структури твору як системи, набуває таких властивостей, як диференціація частин, їх функціональна організація, закономірні співвідношення, цілісність. Так визначаються семантичні ресурси рок-композиції: здатність повідомляти про переважання статичності / динаміки, симетрії / асиметрії, замкнутості / розімкненості, тотожності / контрасту, мініатюрності / монументальності.

У побудові музичної форми рок-композицій взагалі та hard-and-heavy зокрема можна виділити дві моделі: структурну (синтаксичну) та семантичну. Перша з них складається на рівні спеціальних композиційних функцій, під дією яких в hard-and-heavy виникають періодичність, дво-тричастинність, варіаційність.

Проаналізуємо процеси формування структурних моделей композиції в hard-and-heavy. Формоутворення тут постає як багаторівневий процес, що ускладнюється від одного структурного рівня до наступного. Найнижчим рівнем є багаторазова повторюваність рифу, що стає основою для формування остинатних варіацій (другий рівень). Поетичний текст створює передумови для виникнення куплетної форми (третій рівень). Її ознаки найяскравіше виявляються під час безпосереднього слухання. Внаслідок висхідної модуляції форми [1] від куплетної до складніших видів (складної дво-або-тричастинної, рондальної, дзеркально-симетричної, альтернативної [5, 457] тощо) виникає четвертий рівень.

Характерною ознакою процесу формоутворення в hard-and-heavy є тенденція до поступового ускладнення структури частин складної форми. Так, у перших частинах п'єс знаходимо яскраво виражені ознаки куплетної форми, другі часто написані у простій дво- або тричастинній, треті можуть мати чітку або вільну будову, являючи собою, наприклад, гітарну імпровізацію, яка поступово віддаляється, створюючи передумови виникнення форми відкритого типу.

В hard-and-heavy набули поширення два типи періоду – класичний і блюзовий. Перший використовується без суттєвих змін, другий може зазнавати суттєвих трансформацій, як от: модуляція від простого блюзового періоду до складного, з наступним поверненням до початкового варіанту («Through The Never» групи «Metallica»); редукція блюзового періоду від строфи до строфи (перша строфа – традиційна блюзова структура з різною кількістю тактів у реченнях, друга строфа – стандартний блюзовий період, третя строфа – період з двох контрастних речень («The Struggle Whin» групи «Metallica»); розосередження третього

речення (його контрастний музичний матеріал з'являється в заключних тактах першого та другого речень фрагментарно, і лише згодом оформляється (або не оформляється) у самостійне третє речення («Master of Puppets» групи «Metallica»).

Ознаки куплетної форми можуть поєднуватися з дією принципу варіантного повторення: зміною інтонаційної будови вокальної партії, манери інтонування, артикуляції, введенням інструментальних контрапунктів до вокальної лінії тощо. У композиціях, написаних повністю в куплетній формі, поєднуються принцип варіантного повтору та принцип драматургічного крещендо. Це призводить іноді до значних модифікацій вокальної партії, навіть до заміни її інструментальною.

Складні двочастинні форми у важкій рок-музиці можуть мати виражені ознаки репризності (поява одного з розділів куплетної форми за участю вокальної партії у другій частині) або наскрізну будову («Welcome Home», «My Friend Of Misery» групи «Metallica»).

Перші частини складних тричастинних форм у hard-and-heavy мають переважно куплетну будову; середні розділи – просту або складну двотричастинну структуру з вокальною партією на новому тематичному матеріалі у середньому розділі і оточенням її інструментальними побудовами; скорочені та динамізовані репризи із заміною вокальної партії заспіву інструментальним соло та введенням діалогів голосу і соло-гітари. В межах власне вокальної партії динамізація відбувається шляхом зміни манери інтонування, суттєвого трансформування мелодичної лінії, тембрових перегуків, позамовних ефектів. Останні частини складних форм найчастіше бувають двох типів: із застосуванням принципів наскрізного розвитку та традиційні завершення з кадансуючим типом викладення.

У тематичній організації п'єс hard-and-heavy спостерігаються три основні тенденції. Перша: вступні розділи експонують інтонаційне ядро, з якого формується рифова основа усіх наступних розділів. Так виникають композиції, інструментальні партії яких мають моноінтонаційну природу і засновані на варіантних перетвореннях теми вступу. Цей тип тематичної організації можна назвати монорифовим.

Друга тенденція – полірифові композиції з розгорнутими вступними розділами, побудованими на контрастному до основного рифу матеріалі. У процесі розгортання твору також виникають нові, контрастні до головного, рифи, які стають основою подальшого розвитку.

Третій тип тематичної організації можна визначити як спіральний. Такі п'єси написані переважно у складній двочастинній формі. В першій

частині розвиток відбувається вокально-інструментальними засобами, в другій – інструментальними, повторюючи послідовність рифів першої частини. Таким чином, розвиток композиції у другій частині виходить на новий, вищий драматургічний рівень, на якому діють лише музичні виразні засоби.

Викладене вище дозволяє припустити, що структурні моделі музичних форм у важкій рок-музиці будуються з урахуванням взаємодії жанрових ознак вокальної (наявність вербального тексту та його куплетна структура) та інструментальної (остинатні варіації, складні форми, наскрізний розвиток) музики.

Функціональні зв'язки композиційних одиниць структурних моделей стають в hard-and-heavy складовими семантичних моделей. Кожний елемент структурної моделі, спираючись на певний принцип, має свій механізм управління змістовним процесом і особливий семантичний потенціал. Так, одночастинність постає як втілення єдності або наскрізного розвитку; прості двотричастинні форми – замкнутість, відсутність протирічч; циклічність підкреслює контраст; варіаційність постає як мінливість, на постійній основі, її різновид – остинатні варіації характеризуються як нагнітання напруження, драматизму, ствердження однієї думки, рондальність – ствердження одного образу як головного через зіставлення з іншими.

Структурній моделі в рок-музиці відповідає узагальнена семантична модель з конкретною сферою значень. Орієнтирами для семантичної інтерпретації є уявлення про типові форми, що спонукають в процесі сприйняття музики до порівняння реального звучання з відомими моделями-зразками в академічній музиці.

Композиційна семантика в hard-and-heavy не тотожна образним співвідношенням конкретного твору. Вона базується на бінарних опозиціях, на кшталт статичності – динамізму, регулярності – нерегулярності, напруження – розрядки, протиставлення – взаємодії, контрасту – тотожності, врівноваженості – неуврівноваженості, розчленованості – безперервності, замкнутості – відкритості тощо, втілюваних за допомогою композиційних засобів: каденцій, предиктів, прийомів, характерних для вступних, сполучних, розвиваючих, заключних розділів. Узагальнена семантична модель типової композиції у hard-and-heavy, як правило, має декілька приватних моделей, які є її функціонально-тематичними різновидами, виконують роль смислового сценарію, визначають функціональний і динамічний профіль твору, реалізують різні виразні можливості узагальненої моделі і в сукупності утворюють семантичне поле даної форми. В їх

основі лежать функціональні співвідношення частин, їх тематичне наповнення, наявність або відсутність тематичної взаємодії, характер розвитку, переважання безперервності або членування.

В hard-and-heavy переважають складні багатотемні композиції. Їхня типова семантична модель може бути представлена у вигляді трирівневої (логічний, фабульний, концептуальний) партитури, в яких з'єднані попарно шість семантичних шарів: тонально-гармонічний і структурно-функціональний, тематичний і драматургічний, динамічний (як процес змін) і діалектичний. Нижній шар у кожній парі – власне-музичний носій семантики, матеріальна субстанція, що породжує і реалізує вищий за рангом і ступенем складності екстрамузичний шар. Так, функціонально-логічний рівень втілюється через тонально-гармонійну логіку; драматургічний – через музичний тематизм; діалектичний – через музичний розвиток.

Кожен з шарів і семантичних рівнів в hard-and-heavy має свій подієвий ряд. Подія в музичній композиції може бути визначена як істотний елемент або етап, що виконує в рамках певного семантичного шару специфічну функцію. Подієвий ряд є зміною функцій, системою опозицій, яка виступає джерелом руху і розвитку. Координація різних музичних подій може відбуватися за горизонталлю і вертикаллю. В результаті модель в цілому і кожен її шар набувають глибинної перспективи, збільшуючи інформаційну насиченість форми. Синхронне або асинхронне співвідношення подій різних шарів утворює семантичний профіль форми в hard-and-heavy.

Висновки і перспективи. Hard-and-heavy використовує різноманітні типи форм – від простих до складних, дзеркально-симетричних, відкритих, альтернативних, які будуються на основі монорифового, полірифового, спірального типу тематичної організації. Структурні моделі музичних форм в рок-музиці складаються з урахуванням взаємодії жанрових ознак вокальної та інструментальної музики. Кожній структурній моделі відповідає узагальнена семантична модель, побудована на основі усталених уявлень про типові форми. Загальна семантична модель рок-композиції може мати декілька приватних варіантів, які в сукупності утворюють семантичне поле даної форми.

Семантична модель складних багатотемних рок-композицій має трирівневу (логічний, фабульний, концептуальний) структуру із власними подієвими рядами на кожному рівні, скоординованими за горизонталлю і вертикаллю. Співвідношення подій різних шарів утворює семантичний профіль форми, завдяки чому рок-композиція набуває здатності в концентрованій формі втілювати складний зміст.

Семантичний аналіз форми рок-композиції, як складова операційного рівня художньо-педагогічного аналізу, забезпечує усвідомлення спільної дії засобів музичної виразності у їх взаємозв'язку та обумовленості змістом. Він розкриває структурні особливості музичного твору, полегшуючи процес сприймання і забезпечуючи активний вплив музичних образів на слухачів.

Список використаних джерел

1. Бобровский В.П. Функциональные основы музыкальной формы: исследование. Москва : Музыка, 1978. 322 с.
2. Боров Ю.Б. Роль литературной критики в художественном процессе. М.: Знание, 1979. 213с.
3. Денисов А.В. Семантика музыки в историческом процессе. *Современные аудиовизуальные технологии в художественном творчестве и высшем образовании* : материалы VI Всероссийской науч.-практ. конф., 29 марта 2014 г. Санкт-Петербург : СПбГУП, 2014. С. 11-13.
4. Куприянова Л.А. Семантика музыкальной композиции: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. искусств.: 17.00.02. Магнитогорск, 2000. 20 с.
5. Холопова В. Формы музыкальных произведений: учебное пособие. Санкт-Петербург : Лань, 1999. 496 с.

References

1. Bobrovsky, V. P. (1978), Funktsionalnye osnovy muzykalnoy formy: issledovanie [The functional basis of the musical form: study]. M.: Music, 322 [in Russian].
2. Borev Yu. B. (1979), Rol literaturnoy kritiki v khudozhestvennom protsesse [The role of literary criticism in the artistic process]. M.: Znanie, 213 [in Russian].
3. Denisov, A. V. (2014), Semantika muzyki v istoricheskom protsesse. Sovremennye audiovizualnye tekhnologii v khudozhestvennom tvorchestve i vysshem obrazovanii [The semantics of music in the historical process. Modern audiovisual technologies in art and higher education]: materials of the VI All-Russian Scientific and Practical University. Conf. (pp. 11-13). Sankt-Peterburg : SpbGUP [in Russian].
4. Kupriyanova, L.A. (2000), Semantika muzykalnoi kompozitsii [The semantics of musical composition]. Extended abstract of candidate's thesis. Magnitogorsk, 20 [in Russian].
5. Kholopova, V.N. (1999), Formy muzykalnykh proizvedeniy: uchebnoe posobie [Forms of musical works]. Spb.: Publishing house "Lan", 496 [in Russian].

Лариса Васильєва. Семантика формы в рок-музыке: художественно-педагогический аспект (на примере hard-and-heavy)

В статье описаны художественно-педагогические аспекты семантики музыкальной композиции в рок-музыке на примере hard-and-heavy, особенности ее организации на интонационно-тематическом, жанровом, структурном уровнях. Описаны модели структурной и семантической организации композиций hard-and-heavy. Установлено, что hard-and-heavy использует разные типы форм – от простых до сложных, зеркально-симметричных, открытых, альтернативных, на основе монориффового, полириффового, спирального типа тематической организации. Структурные модели музыкальных форм hard-and-heavy строятся с учетом взаимодействия жанровых признаков вокальной и инструментальной музыки. Каждой из них соответствует обобщенная семантическая модель с конкретной сферой значений.

Семантический анализ формы рок-композиции способствует пониманию особенностей взаимодействия средств музыкальной выразительности, обусловленности их содержанием, облегчая процесс восприятия и способствуя активному воздействию музыкальных образов на слушателей.

Ключевые слова: рок-музыка, hard-and-heavy, музыкальная композиция, структурно-семантическая модель.

Larysa Vasyliieva. Semantic of the form in rock-music: art-pedagogical aspect (on example of hard-and-heavy)

Purpose of Article - description of the semantic features of the hard-and-heavy musical composition in artistic and pedagogical aspects - the following tasks are specifically applied: individual perspectives of the study of semantics in rock music; need an organization theme), describe the structure and semantic model of hard and heavy compositions. Methodology relies on an integrated approach with the use of system-structural, functional and comparative methods, which allows to explore the characteristics of musical composition's semantics in hard-and-heavy at the intonational-thematic, genre, compositional levels. Scientific novelty consists in describing the models of the structural and semantic organization of hard-and-heavy compositions on the basis of a study of the processes of shaping, thematic and structural organization.

Hard-and-heavy uses various types of forms - from simple to complex, mirror-symmetric, open, alternative, which are based on one of the three types of thematic organization: monoriff, polyriff, spiral. Structural models of hard-and-heavy musical forms emerge based on the interaction of genre features of vocal and instrumental music. Each structural model corresponds to a generalized semantic model with a specific range of values. The guiding lines for semantic interpretation are representations of typical forms. The semantic model of a typical hard-and-heavy composition has several particular models that play the role of a meaningful scenario, define the functional and dynamic profile of the piece, and create the semantic field of this form.

Semantic analysis of the rock-piece's form, as a component of the operational level of artistic and pedagogical analysis, provides an awareness of the joint action of the means of musical expression in their interconnection and conditionality of content. It reveals the structural features of a piece of music, facilitating the process of perception and providing active influence of musical images on the listeners.

Key words: hard-and-heavy, musical composition, structural model, semantic model.

DOI: 10.33310/2518-7813-2019-66-3-48-52
УДК 502.504

Наталя ВИЧАЛКОВСЬКА

кандидат біологічних наук, доцент,
доцент кафедри хімії

Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського,
м. Миколаїв, Україна

e-mail: vychalkovskay@gmail.com

ДАНІ РІЗНОМАНІТТЯ ФАУНИ ГІДРОЛОГІЧНОГО ЗАКАЗНИКА «СОЛОНЕ ОЗЕРО» ЯК ПЛІДНИЙ РЕЗУЛЬТАТ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ ІЗ ЗАЛУЧЕННЯМ СТУДЕНТІВ

Організація проведення навчально-польової практики із зоології на території гідрологічного заказника «Солоне озеро» дозволяє активно залучити студентів до виконання досліджень фауни з отриманням суттєвих результатів. Участь студентів у виконанні державної наукової теми мотивує до науково-дослідної роботи, приводить до усвідомлення причетності до природоохоронної діяльності. Створюються умови для поглибленого засвоєння студентами-біологами спеціалізованих компетентностей відповідно положенням концепції розвитку педагогічної освіти. За результатами досліджень, проведених на території, прилеглій до озера Солонець-Тузли виявлені десятки видів безхребетних та хребетних тварин, для яких означена територія є оселищем.

Ключові слова: навчально-польова практика, зоологія, науково-дослідна робота студентів.

Дослідження природно-заповідного фонду України дозволяє оцінити природні ресурси держави. Збір інформації – це тривалий, складний процес, який потребує чимало зусиль фахівців-науковців. Важливим є донесення отриманої інформації до населення, особливо молоді, що навчається, також до інституцій, здатних оцінити цю інформацію та здійснити доцільні природоохоронні заходи. Дослідження фауни акваторії та прилеглої території озера Солонець-Тузли проводиться у межах наукової тематики МНУ імені В. О. Сухомлинського, а саме: «Інвентаризація фауни, екологічний моніторинг фонових та рідкісних видів та фауністичних угруповань безхребетних та хребетних тварин на території НПП «Білобережжя Святослава» в межах Березанського району (оз. Солонець-Тузли)» на підставі договору про співпрацю №1 від 29.05.14 із НПП «Білобережжя Святослава».

Озеро Солонець-Тузли, яке розташоване на території Березанського району Миколаївської області, є гідрологічним заказником місцевого значення. Недостатня вивченість фауни акваторії та прилеглої території озера Солонець-Тузли є аргументацією актуальності проблеми.

У 2000 році світові лідери прийняли Декларацію тисячоліття, в якій встановили цілі розвитку світової спільноти у XXI сторіччі. Одна з цих цілей спрямована на скорочення темпів втрати багатьох показників біорізноманіття. Оскільки популяційна структура більшості видів недостатньо вивчена, на сучасному етапі флористи і фауністи оцінюють біотичне різноманіття переважно на

видовому рівні. Основною одиницею оцінювання біотичного різноманіття є сумарна кількість видів еукаріот та прокаріот [6, 27]. Оскільки біорізноманіття – це різноманіття живого, то недоцільно вживати цей термін у такій словесній конструкції як видове біорізноманіття, фітоценотичне біорізноманіття і т.п. Це просто видове різноманіття, фітоценотичне різноманіття. Про біорізноманіття конкретної території можна говорити тоді, коли воно буде вивчене, але про це в літературі поки що даних обмаль [8, 228]. Останнім часом доцільним вважається використання терміну «оселище» для оцінки стану видів. Екологічні наслідки втрати та фрагментації оселищ видів, які відбуваються внаслідок господарської діяльності людей, істотні та непоправні [7, 1].

Прилеглу територію озера Солонець-Тузли ми усвідомлюємо як оселище для багатьох видів безхребетних та хребетних тварин. Для оцінки стану цього оселища та його значущості ми намагаємось виявити та дослідити якнайбільшу сумарну кількість видів тварин, а також проаналізувати зовнішні та внутрішні морфологічні характеристики особин окремих популяцій безхребетних, які мешкають у виключно унікальних умовах засолених ґрунтів, залучаючи студентів-біологів, що власне і є метою дослідження.

Для досягнення мети були поставлені наступні завдання:

1. Надати кількісні та якісні дані щодо виявлених на прилеглій території озера Солонець-Тузли видів безхребетних та хребетних тварин.

2. Проаналізувати відповідність організації навчання студентів-біологів концепції розвитку педагогічної освіти.
3. Оцінити перспективи подальших досліджень та способи інтенсифікації дослідницької роботи в рамках теми.

Договір про співпрацю між Миколаївським національним університетом імені В. О. Сухомлинського та НПП «Білобережжя Святослава» дозволяє вдало вирішити дві значущі проблеми. З одного боку, реалізується запланована навчально-польова практика із зоології згідно навчального плану, яка передбачає збір (вилучення) представників фауни із природи. З іншого боку, така практика дозволяє дослідити фауну невивченої території, в чому зацікавлена природоохоронна організація. Усвідомлення участі у вирішенні цих проблем посилює мотивацію до сумлінного виконання студентами програми навчально-польової практики, яка одночасно являється дослідницькою. Як правило, студенти, які віддають перевагу вивченню зоології, обирають теми дослідницької роботи, пов'язані з місцем проходження навчально-польової практики [4, 10–12].

На підставі проведених досліджень студенти біологічних спеціальностей захистили чотири дипломні роботи спеціаліста, три дипломні роботи магістра та підготували десятки курсових робіт. Виконання дипломних робіт за сучасними вимогами здійснюється на основі власних матеріалів, що потребує оволодіння навичками збору, фіксації, визначення видів безхребетних та хребетних тварин, а також виконання складної статистичної обробки отриманих результатів із використанням параметричної та непараметричної статистики. Дипломні роботи виконувалися за такими темами: «Особливості зовнішньої та внутрішньої морфології наземних молюсків *Cerpea vindobonensis* Ferussac, 1821 з околиць озера Солонець-Тузли», «Мінливість черепашки наземного молюска *Chondrula tridens* з прилеглої території озера Солонець-Тузли», «Фонові та рідкісні види тварин на території НПП Білобережжя Святослава (озеро Солонець-Тузли)», «Орнітофауна гідрологічного заказника місцевого значення «Солоне Озеро», «Міжпопуляційна мінливість раковини та статевого апарату *Cerpea vindobonensis* Ferussac, 1821», «Природоохоронна діяльність НПП «Білобережжя Святослава», «Морфологічні особливості молюсків роду *Chondrula* зібраних поблизу села Рибаківка». Магістри першого курсу 2019-2020 навчального року опрацьовують дві нові теми: «Внутрішньо- та міжпопуляційна мінливість раковини наземних молюсків *Brephulopsis cylindrica* Північного Причорномор'я» та «Внутрішньо- та міжпопуляційна мінливість деяких відділів стате-

вого апарату наземних молюсків *Brephulopsis cylindrica* Північного Причорномор'я».

За окремими систематичними групами тварин отримано детальну інформацію. На території озера Солонець-Тузли виявлено 61 вид птахів, які належать до 11 рядів, 22 родин. Фоновими видами у межах акваторії та прилеглої території озера Солонець-Тузли являються: Брижач (*Philomachus pugnax*), Галагаз (*Tadorna tadorna*), Коловодник ставковий (*Tringa stagnatilis*), Крячок каспійський (*Hydroprogne caspia*), Мартин звичайний (*Larus ridibundus*), Мартин жовтоногий (*Larus cachinnans*), Плиска чорноголова (*Motacilla feldegg*), Сорокопуд сірий (*Lanius excubitor*), Сорокопуд терновий (*Lanius colluro*), Чепура велика (*Ardea alba*), Чепура мала (*Egretta garzetta*).

Рідкісними видами у межах акваторії та прилеглої території озера Солонець-Тузли являються: Балабан (*Falco cherrug*), Журавель сірий (*Grus grus*), Коровайка (*Plegadis falcinellus*), Кулик-сорока (*Haematopus ostralegus*), Кульон великий (*Numenius arquata*), Лебідь шипун (*Cygnus olor*), Одуд (*Upupa epops*), Рожевий пелікан (*Pelecanus onocrotalus*), Сова болотяна (*Asio flammeus*), Сорокопуд чорнолобий (*Lanius minor*), Кулик-довгоніг (*Himantopus himantopus*), Шилодзьобка (*Recurvirostra avosetta*), Щиглик (*Carduelis carduelis*). Показник якісного розмаїття птахів на прилеглій до озера Солонець-Тузли території (H_i/H_0) складає 0,871, який є високим та наближається до 1. Нами виявлено 10 нових для дослідженої території видів птахів.

За результатами роботи по визначенню колекції Твердокрилих, зібраних на прилеглій території озера Солонець-Тузли, виявлено представників 32 видів, що відносяться до 12 родин: Вузьконадкрилки (*Oedemeridae*), Вусачі (*Cerambycidae*), Довгоносики (*Curculionidae*), Карапузики (*Histeridae*), Листоїди (*Chrysomelidae*), Малашки (*Melyridae*), Шпанські мушки (*Meloidae*), Пластинчастовуси (*Scarabaeidae*), Сонечка (*Coccinellidae*), Туруни (*Carabidae*), Чорнотілки (*Tenebrionidae*), Щитовидки (*Ostomatidae*).

Виявлено представників 7 родин Двокрилих: Типуліди (*Tipulidae*), Дзижчала (*Bombyliidae*), Ктирі (*Asilidae*), Дзюрчалки (*Syrphidae*), Саркофагіди (*Sarcophagidae*), Справжні мухи (*Muscidae*), Тахіни (*Tachinidae*).

Перетинчастокрилі на означеній території представлені 22 видами з 8 родин: Сколієві (*Scoliidae*), Справжні оси (*Vespidae*), Мегакхіліди (*Megachilidae*), Галактиди (*Halictidae*), Пильщики (*Tenthredinidae*), Їздці-хневмоніди (*Ichneumonidae*), Бджолині (*Apidae*), Риучі оси (*Crabronidae*).

Денні метелики представлені 16 видами, переважаючи кількість яких належить до родини Сонцевики (*Nymphalidae*).

Виявлено 7 видів наземних молюсків: *Brephulopsis cylindrica* – равлик баштоподібний циліндричний, *Chondrula tridens* – равлик баштоподібний тризубий, *Cerpea vindobonensis* – цепея австрійська, *Helix albescens* – равлик великий звичайний, *Monacha fruticola* – равлик-монах чагарниковий, *Xeropicta derbentina* – равлик степовий перспективний, *Zonitoides nitidus* – равлик болотяний звичайний. За результатами глибокого статистичного аналізу морфометричних показників раковини та статевого апарату кількох видів молюсків були виявлені специфічні особливості притаманні особинам популяцій, розташованих поблизу озера Солонець-Тузли [2, 29; 1, 21; 5, 22; 3, 67-71].

На прилеглий до озера території виявлено 3 види ссавців: *Lepus europaeus* – заєць русак, *Sus scrofa* – дикий кабан, *Nyctereutes procyonoides* єнотовидний собака.

В акваторії озера Солонець-Тузли мешкає єдиний вид ракоподібних ряду Зябронogi (*Anostraca*), *Artemia salina*.

Згідно із Проектом концепції розвитку педагогічної освіти, схваленого за основу на засіданні Колегії Міністерства освіти і науки України 22 лютого 2018 року, підкреслено необхідність пересмислення змісту освіти на користь зростання частки міжпредметної і міжгалузевої інтеграції знань, яка є можливою лише на основі переходу від знань фактів до компетентностей [9, 1]. Підкреслюється необхідність експериментально-лабораторної бази та обладнання для підготовки вчителів природничих наук [9, 3], поглиблене засвоєння спеціалізованих компетентностей [9, 13]. Забезпечуючи студентів експериментально-лабораторною базою, ми сприяємо підготовці фахівців із поглибленим засвоєнням спеціалізованих компетентностей, створюємо умови для налаштування студентів до науково-дослідної роботи. Студенти оволодівають умінням проводити спостереження за тваринами в польових умовах, навчаються збирати, транспортувати матеріал, про-

водити його камеральну обробку, починаючи з першого курсу. Ми зробили все можливе для того, щоб навчальна польова практика за фактом перетворилася у дослідницьку роботу. Результати досліджень впроваджуються не тільки в навчальний процес університету, але також у школах, де працюють наші випускники. Результати дослідницької роботи висвітлюються у наукових виданнях, у тому числі і фахових.

Фондові колекції безхребетних, що зберігаються на кафедрі біології, налічують більш як 1500 видів. Опрацювання цих матеріалів потребує чимало часу та фахової підготовки. Ми сподіваємось на співпрацю із фахівцями-біологами, яких запрошуємо для ідентифікації видів.

За результатами наших досліджень, означена територія є оселищем для 16 видів ряду Лускокрилі, 32 видів Твердокрилих, що відносяться до 12 родин, 22 видів Перетинчастокрилих, які належать до 8 родин, 7 родин Двокрилих, 7 видів наземних молюсків, в акваторії озера Солонець-Тузли виявлено 1 вид ракоподібних. Підтверджено 51 вид птахів та виявлено 10 нових видів птахів для означеної території, достеменно виявлено 3 види ссавців. За результатами статистичного аналізу морфометричних показників раковини та статевого апарату кількох видів молюсків були виявлені специфічні особливості притаманні особинам популяцій, розташованих на прилеглий території озера Солонець-Тузли.

Проведення навчально-польової практики, яка одночасно являється дослідницькою, посилює мотивацію студентів до сумлінного ставлення у виконанні затвердженої програми навчально-польової практики із зоології.

Під час проведення досліджень на прилеглий території озера Солонець-Тузли зібрано об'ємний матеріал у вигляді фіксованих безхребетних для подальшої обробки, таким чином робота із вивчення фауни означеної території може бути продовжена.

Список використаних джерел

1. Богданова Т. В. Видовий склад ряду Coleoptera на прилеглий території озера Солонець-Тузли / Т. В. Богданова // Регіональна науково-практична конференція, 23-28 листопада 2015 р.: матеріали – Миколаїв, МНУ ім. В. О. Сухомлинського, біологічний факультет, 2015. – с. 21.
2. Вичалковська Н. В. Підходи та перспективи збереження оселищ тварин на прилеглий території озера Солонець-Тузли. IV Міжнародна науково-практична конференція «Екологія і природопольовання в системі оптимізації отношений природи и общества», 27-28 квітня 2017 р. (Україна, Польща, Казахстан), м. Тернопіль, Матеріали – Тернопіль: Крок, 2017. – С. 28-30.
3. Вичалковська Н. В. Особливості структури та пігментації раковини молюсків *Cerpea vindobonensis* Ferussac, 1821 з чотирьох локальних популяцій Північного Причорномор'я / Н. В. Вичалковська, Д. А. Кірсанов / Вісник проблем біології і медицини. Вип. 4, том 2 (140) – Полтава, 2017. – С. 67-71.
4. Вичалковська Н. В. Дослідження фауни акваторії та прилеглої території озера Солонець-Тузли. Всеукраїнська науково-практична конференція: «Комплексне збереження історико-культурної спадщини у заповідних об'єктах», 10-11 травня 2018 р., м. Очаків, матеріали – Миколаїв: Вид-во ЧНУ ім. Петра Могили, 2018. – С. 10-12.
5. Кукіна О. Г. Фонові види Diptera на прилеглий території озера Солонець-Тузли [Текст] / О. Г. Кукіна; Н. В. Вичалковська // Молода наукова громада природознавців Миколаївщини: XV Регіональна підсумкова студент-

ська науково-практична конференція, 17–21 квітня 2017 р.: Збірник тез доповідей – Миколаїв, МНУ, біологічний факультет, 2017. – С. 22–23.

6. Ситник К. М. *Біотичне різноманіття: сучасний стан, близькі та віддалені перспективи збереження, знищення та збагачення* / К. М. Ситник // Екологічні науки. – 2012. – № 1. – С. 26–28.
7. Хански И. Ускользающий мир: Экологические последствия утраты местообитаний / И. Хански // пер. с англ. М.: Тов. научных изданий КМК, 2010. 340 с.
8. Царик Й. В. Деякі міркування щодо сучасних підходів до вивчення та збереження біотичного різноманіття / Й. В. Царик // Біологічні студії. – 2013. – Т. 7, № 1. – С. 227–234.
9. <https://mon.gov.ua/> Проект Концепції розвитку педагогічної освіти, схвалений на засіданні Колегії Міністерства освіти і науки України 22 лютого 2018 року

References

1. Bogdanova T. V. Vidovij sklad ryadu Coleoptera na prileglij teritoriji ozera Solonec-Tuzli [*Specific composition of Coleoptera on adherent territory of Solonetz-Tuzla lake*] / T. V. Bogdanova // Regional research and practice conference, November 23–28, 2015: materials – Mykolaiv, MNU of V. O. Sukhomlynskyi, biological faculty, 2015. – p. 21. [in Ukrainian]
2. Vichalkovska N. V. Pidhodi ta perspektivi zberezheniya oselish tvarin na prileglij teritoriji ozera Solonec-Tuzli. [*Approaches and prospects of maintenance of animals habitats on adherent territory of Solonetz-Tuzla lake*] IV International scientific and practical conference «Ekology and environmental in the optimizing system of relations between nature and society», April 27–28, 2017 (Ukraine, Poland, Kazakhstan), materials – Ternopil: Krok, 2017. – P. 28–30. [in Ukrainian]
3. Vichalkovska N. V. Osoblivosti strukturi ta pigmentaciyi rakovini molyuskiv Cepaea vindobonensis Ferussac, 1821 z chotiroh lokalnih populyacij Pivnichnogo Prichornomor'ya [*Features of structure and pigmentation of shell of the snail Cepaea vindobonensis Ferussac, 1821 from four local populations of the Northern Black Sea region*] / N. V. Vichalkovska, D. A. Kirsanov / Bulletin of problems in biology and medicine. Prod. 4, V. 2 (140) – Poltava, 2017. – P. 67–71. [in Ukrainian]
4. Vichalkovska N. V. Doslidzhennya fauni akvatoriyi ta prilegloyi teritoriyi ozera Solonec-Tuzli. [*Investigation of the water area's and the adjoining territory's fauna of the Solonets-Tuzla lake*] Allukrainian research and practice conference: «Complex maintenance of of historical and cultural heritage in the protected objects», May 10–11, 2018, Ochakiv, materials – Mykolaiv: Petro Mohyla Black Sea National University, 2018. – P. 10–12. [in Ukrainian]
5. Kukina O. G. Fonovi vidi Diptera na prileglij teritoriji ozera Solonec-Tuzli [*Base-line species of Diptera at adherent territory of Solonetz-Tuzla lake*] / O. G. Kukina.; N. V. Vichalkovska // XV Regional result research and practice conference of students, April 17–21, 2017: Collection of theses of lectures – Mykolaiv, MNU of V. O. Sukhomlynskyi, biological faculty, 2017. – P. 22–23. [in Ukrainian]
6. Sitnik K. M. Biotichne riznomanittya: suchasny stan, blizki ta viddaleni perspektivi zberezheniya, znishennya ta zbagacheniya [*Biotic variety: the modern state, near and remote prospects of maintenance, elimination and enriching*] / K. M. Sitnik // Ecological sciences. – 2012. – № 1. – P. 26–28. [in Ukrainian]
7. Hanski I. Uskolzayushij mir: Ekologicheskie posledstviya utraty mestoobitanij [*Slipping out world: the Ecological consequences of loss of habitats*] / I. Hanski // transl. from Engl. M.: Association of scientific editions of KMK, 2010. 340 p. [in Russian]
8. Carik J. V. Deyaki mirkuvannya shodo suchasnyh pidhodiv do vivchennya ta zberezheniya biotichnogo riznomanittya [*Some reasoning in relation to the modern going near a study and maintenance of biotic variety*] / J. V. Carik // Biological studios. – 2013. – V. 7, № 1. – P. 227–234. [in Ukrainian]
9. Proekt Konceptiyi rozvitku pedagogichnoyi osviti, shvalenij na zasidanni Kolegiyi Ministerstva osviti i nauki Ukrayini 22 lyutogo 2018 roku [*Project of Conception of development of pedagogical education, approved on meeting of Department of education and science of Ukraine on February, 22, 2018*] Retrieved from <https://mon.gov.ua/> [in Ukrainian].

Наталья Вычалковская. Данные о разнообразии фауны гидрологического заказника «Соленое озеро» как плодотворный результат научно-исследовательской работы с привлечением студентов

Организация проведения учебно-полевой практики по зоологии на территории гидрологического заказника «Соленое озеро» позволяет активно привлечь студентов к проведению исследований фауны с достижением значительных результатов. Участие студентов в выполнении государственной научной темы мотивирует к выполнению научно-исследовательской работы, приводит к осознанию причастности к природоохранной деятельности. Создаются условия для углубленного усвоения студентами-биологами специализированных компетентностей в соответствии с положением концепции развития педагогического образования. В результате исследований, проведенных на территории, примыкающей к озеру Солонец-Тузлы, выявлены десятки видов беспозвоночных и позвоночных животных, для которых обозначенная территория является местом обитания.

Ключевые слова: учебно-полевая практика, зоология, научно-исследовательская работа студентов.

Natalya Vichalkovska. Data on the fauna diversity of the Salt Lake hydrological reserve as a fruitful result of research work with involving students

The organization of field training in zoology in the territory of the hydrological reserve "Salt Lake" allows to active involve of students in the study of fauna with obtaining significant results.

Based on the researches, students of biological specialties defended four diploma papers of the specialist, three master's theses and prepared dozens of course papers. Graduation works according to modern requirements carried out on the basing of their own materials, which requires mastering the skills of collecting, fixing,

determining the types of invertebrates and vertebrates, as well as performing complex statistical processing of the obtained results using parametric and non-parametric statistics. There were following topics: «Features of external and internal morphology of Cepaea vindobonensis Ferussac 1821 land snail, from the adjoining territory of the Solonets-Tuzla lake», «Variability of the shell of Chondrula tridens land snail from the adjacent territory of the lake Solonets-Tuzla», «Common and rare species of animals on the territory of the Biloberezhya Sviatoslava National Park (Solonets-Tuzli Lake)», «Ornithofauna of the hydrological reserve of the state significance "Solt lake"», «Interpopulation variability of the shell and genital apparatus of Cepaea vindobonensis Ferussac, 1821», «Conservation activity of NNP "Biloberezhya Svyatoslava"», «Morphological features of molluscs of the Chondrula genus collected near the village of Rybakivka». Masters of the first year of the 2019-2020 academic year are working on two new topics: «Intra- and inter-population variability of the land snail Brephulopsis cylindrica from the Northern Black Sea coast region» ma «Intra- and inter-population variability of some parts of the genital apparatus of the land snail Brephulopsis cylindrica from the Northern Black Sea coast region».

Thus, the planned field training practice of zoology implemented according to the curriculum, which envisages the collection (removal) of representatives of fauna from nature. This approach allows to exploring the fauna of the uncharted territory that the conservation organization is interested in.

Participation of students in the implementation of the state scientific theme motivates to research work, leads to awareness of involvement in nature conservation activities. Conditions for in-depth mastering of specialized competencies by biology students created in accordance with the provisions of the concept of development of pedagogical education. Researches, conducted on the territory, adjacent to Solonets-Tuzla Lake, have revealed dozens of species of invertebrates and vertebrates for which the territory considered as habitat.

Keywords: educational-field practice, zoology, research work of students.

DOI: 10.33310/2518-7813-2019-66-3-53-58
УДК 378.09

Сергій ВОЛОШИНОВ

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри інноваційних технологій та технічних засобів
судноводіння Херсонської державної морської академії
e-mail: s_voloshinov@ukr.net

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТНІХ СЕРЕДОВИЩ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ МОРСЬКИХ ФАХІВЦІВ: АНАЛІЗ ДОСВІДУ

У статті узагальнено досвід створення та впровадження інформаційно-освітніх середовищ професійної підготовки майбутніх морських фахівців. Визначено, що таке середовище має включати інноваційні технології освітньої діяльності, сучасні інформаційно-комунікаційні засоби навчання та засоби для здійснення тренажерної підготовки; бути створено на основі розподіленої інфраструктури технічних і програмних комплексів; бути багатоваріантним та багатокомпонентним; використовувати хмарні технології та інтелектуальні тренажерні середовища.

Ключові слова: інформаційно-освітнє середовище, професійна підготовка, морські фахівці, морська освіта.

Ефективне досягнення стратегічної мети професійної підготовки морських фахівців передбачає найбільш повну відповідність освітнього середовища підготовки умовам майбутньої професійної діяльності. Середовищем діяльності морських фахівців є автоматизоване середовище, характер якого вимагає організації професійного навчання моряків у відповідному середовищі підготовки. Основні проблеми створення такого середовища лежать як в технічній так і у педагогічній сфері, і вимагають науково-методичного осмислення.

Поняття «середовище» почало застосовуватися у педагогіці та психології у 20-х роках ХХ ст. С. Шацьким («педагогіка середовища») та А. Макаренком («середовище дитини»). Дослідники доводили, що об'єктом впливу педагога повинна бути не дитина, а умови, в яких вона існує: зовнішні умови – середовище, що оточує, та внутрішні – емоційний стан дитини, її ставлення до себе, життєвий досвід, установки [2, 249]. О. О. Сакалюк відмічає, що науковці розглядають «середовище» по-різному, а саме як: сукупність умов (соціальних, побутових, економічних, політичних, духовних, територіальних, природних та ін.) існування людини та суспільства; систему усвідомлених умов існування, що здійснюють безпосередній вплив на способи організації життєдіяльності людей (Ю. Швалб); складну і неоднозначну систему умов розвитку особистості, з одного боку, що протистоїть їй, а з іншого – піддається змінам діями і вчинками самої людини (Н. Якса); сукупність умов, що впливають на розвиток особистості (І. Габа, Д. Маркович) [11, 58].

Різні типи середовищ підготовки морських фахівців розглянуті у наукових публікаціях

Н. М. Бобришевої (полікультурне середовище), Л. В. Кравцової і Н. Г. Камінської (єдине інформаційно-освітнє середовище навчання), В. В. Кузьменка й І. М. Рябухи (навчально-тренажерне середовище), Р. А. Шаров та І. С. Попрцький (освітнє середовище), О. Б. Даниленко (інтелектуальне тренажерне середовище), І. К. Фоміної та С. М. Таранухи (електронне інформаційно-освітнє середовище) тощо.

Л. В. Кравцова та Н. Г. Камінська зазначають, що інформаційне середовище відіграє не останню роль в осучасненні навчального процесу і покликане забезпечити курсанта повноцінним комплексом матеріалів з дисциплін, а модульне об'єктно-орієнтоване динамічне навчальне середовище MOODLE повною мірою відповідає вимогам по організації навчального процесу [5].

І. К. Фоміна та С. М. Тарануха [14] наголошують, що в основу безперервного і відкритого навчання моряків, спрямованого на запланований результат, повинні бути покладені формування і розвиток в університеті електронного інформаційно-освітнього середовища. Адже реалізовувані за допомогою інформаційних технологій (ІТ) квазівиробничі бізнес-процеси дозволяють формувати задані освітніми стандартами результати навчання у вигляді професійних компетентностей. Тому, щоб забезпечити необхідні результати навчання, університет, зокрема, повинен мати відповідну технічну базу: як програмно-апаратну, так і спеціалізовану для проведення практичних занять і тренажерної підготовки.

Не зважаючи на те, що деякі аспекти впровадження інформаційно-освітнього середовища науковцями розглядалися, проте наразі системно не досліджено проблему впровадження інформацій-

но-освітнього середовища професійної підготовки майбутніх морських фахівців в Україні.

Мета статті полягає у аналізі та узагальненні досвіду створення та впровадження інформаційно-освітніх середовищ професійної підготовки майбутніх морських фахівців.

Як зазначає В. В. Осадчий «глобальне впровадження комп'ютерних технологій у всі сфери діяльності, формування нових комунікацій і високоавтоматизованого інформаційного середовища стали не тільки першим кроком до формування інформаційного суспільства, а й початком модернізації системи вищої освіти» [8]. Отже проблеми розробки, впровадження і функціонування інформаційно-освітнього середовища професійної підготовки морських фахівців напряму пов'язані із її удосконаленням.

Аналіз наукових праць щодо середовищ навчального призначення дозволив виділити такі їх типи:

- 1) інформаційно-навчальне середовище – сукупність умов, які сприяють виникненню й розвитку процесів інформаційно-навчальної взаємодії між учнями, викладачем і засобами нових інформаційних технологій, а також формуванню пізнавальної активності учня за умови наповнення компонентів середовища (різні види навчального, демонстраційного обладнання, програмні засоби й системи, навчально-наочні посібники тощо) з предметним змістом певного навчального курсу (С. У. Гончаренко [3, 149-150]);
- 2) мобільно орієнтоване інформаційно-освітнє середовище вищого навчального закладу – відкрита багатовимірна педагогічна система, що включає психолого-педагогічні умови, мобільні інформаційно-комунікаційні технології і засоби навчання, наукових досліджень та управління освітою, і забезпечує взаємодію, співпрацю, розвиток особистості викладачів і студентів у процесі вирішення освітніх та наукових завдань у будь-який час та у будь-якому місці (С. О. Семеріков [6, 56]);
- 3) інформаційно-освітнє середовище дистанційного навчання – сукупність навчальних матеріалів, засобів їх розроблення, зберігання, передачі та доступу до них, що використовуються в технологіях дистанційного навчання (В. В. Олійник [7, 38]);
- 4) інформаційно-освітнє середовище – педагогічна система нового рівня, що передбачає формування інформаційно-освітнього простору, об'єднує інформацію, як на традиційних носіях, так і електронних, включає комп'ютерно-телекомунікаційні навчально-методичні комплекси і технології (О. О. Андрєєв, В. І. Солдаткін [1, 61]);
- 5) інформаційно-технологічне середовище – середовище, що містить у собі обчислювальні,

інформаційні, телекомунікаційні засоби, продукти, послуги, фахівців, користувачів, документообіг, бази даних та ін. (Л. В. Перекрестова, Н. М. Нелюбова) [10, 50].

Специфіка морської галузі ставить свої вимоги до формування інформаційно-освітнього середовища. Тому вважаємо доцільним розглянути досвід створення та впровадження інформаційно-освітніх середовищ професійної підготовки майбутніх морських фахівців.

На думку І. К. Фоміної та С. М. Таранухи [14], основні напрями розвитку інформаційно-освітнього середовища університету при підготовці і підвищенні кваліфікації плавскладу на базі розвитку розподіленої інфраструктури технічних і програмних комплексів повинні включати:

- використання систем управління Інтернет-навчанням і контролю знань при підготовці учнів за різними програмами підготовки;
- впровадження віртуальних тренажерів, які забезпечують моделювання умов квазіпрофесійної діяльності різних фахівців плавскладу;
- розвиток технологій e-learning для проведення лабораторно-практичних занять на реальному фізичному обладнанні.

Дослідниці також акцентують увагу на тому, що багатоваріантність цільового використання віртуальних тренажерів для реалізації практичних занять, комп'ютерного моделювання технічних і технологічних процесів, оцінки результатів навчання формує перспективний напрямок для їх використання в системі дистанційного навчання та підвищення кваліфікації плавскладу.

Розвиток Інтернет-технологій, що можна використовувати при підготовці морських фахівців, уможливує використання різноманітного комплексу програмних сервісів. Зокрема ТОВ «СТОПМ» пропонує системи дистанційної підготовки та перевірки знань фахівців водного транспорту. Зокрема, ТОВ «СТОПМ» розроблена технологія «СТОПМ-М» [13], за допомогою якої здійснюється підготовка фахівців водного транспорту. Вона має 3 модуля:

- а) «Альфа» – отримання теоретичних знань за допомогою мультимедійних навчальних модулів;
- б) «Браво» – набуття практичних умінь і навичок за допомогою апаратно-програмних тренажерних систем і мультимедійних тренажерних програм;
- в) «Дельта» – тестування за допомогою програмних комплексів перевірки знань.

Використання технології «СТОПМ-М» для підготовки фахівців дозволяє: знизити собівартість навчання; організувати підготовку, практично без відриву від виробництва; почати підготовку в

будь-який зручний час, не чекаючи формування групи; контролювати рівень отриманих знань під час вивчення курсу; придбати стійкі практичні вміння та навички за рахунок занять на тренажерах, в тому числі, навички поведінки в надзвичайних ситуаціях; підготуватися до атестації.

Для навчання курсантів за основними освітніми програмами вищої та середньої професійної освіти плавкладу у Державному університеті морського і річкового флоту імені адмірала С. О. Макарова використовується багатокомпонентна система електронне інформаційно-освітнє середовище [9, 41], що складається з комплексної інформаційно-аналітичної системи управління, системи дистанційного подання контенту (освітній портал і відео-портал), дистанційної взаємодії (система дистанційного навчання «Фарватер»), комплексної електронної бібліотечної системи. В умовах реформування професійної освіти і зміни основної парадигми освіти у бік нових методів навчання вона спрямована на впровадження інноваційних освітніх технологій, що забезпечує якість підготовки спеціалістів у сучасному морському вищому закладі.

С. М. Тарануха [12] наголошує на необхідності використання у професійній підготовці морських фахівців хмарних технологій для забезпечення додаткових можливостей навчаються при наданні динамічних додатків, заснованих на Інтернет-технологіях, для дистанційного та електронного навчання. Зокрема вона акцентує увагу на використанні розробленої НДІ моніторингу якості освіти хмарної системи «Інтернет-тренажери в сфері освіти» (<https://training.i-exam.ru>), що представляє собою програмний комплекс, в основу якого покладено оригінальну методику оцінки знань, умінь, навичок курсантів і цілеспрямоване тренування в процесі багаторазового повторного рішення тестових завдань. Тренажери дозволяють курсантам самостійно підготуватися до зовнішніх і внутрішніх процедур контролю якості знань. Цю технологію можна використовувати в будь-якій точці доступу до мережі Інтернет, що особливо важливо при застосуванні дистанційних технологій навчання. Також дослідниця наголошує на тому, що треба віддавати звіт в можливості виникнення у ЗВО ряду ризиків, викликаних взаємодією з третіми особами при реалізації освітнього процесу з використанням хмарних сервісів:

- університет не має доступу до внутрішньої хмарної інфраструктури, збереження призначених для користувача даних багато в чому залежить від компанії-провайдера;
- для отримання якісних послуг користувачеві необхідно мати надійний і швидкий доступ у мережу Інтернет;

- не всі дані можна довірити провайдеру для зберігання й обробки;
- не кожен додаток дозволяє зберегти проміжні етапи обробки інформації, а також кінцевий результат роботи тих, хто навчається;
- довіряючи свої дані web-сервісу, університет втрачає над ними контроль, тим самим обмежуючи свою свободу;
- у довгостроковій перспективі хмарна модель може виявитися дорожче, ніж розміщення локального (традиційного) сервера, зокрема це стосується хмарної технології SaaS.

О. Б. Даниленко, визначаючи провідне місце інформаційно-комунікаційних технологій у підготовці фахівця морської галузі у ЗВО, виділяє інтелектуальні тренажерні середовища, головне завдання яких вбачає у відображенні реального інформаційного простору із збереженням основних характеристик інформації: вигляду, об'єму, швидкості вступу, форматів подання і под. На переконання науковця, користувач інтелектуального тренажерного середовища має повну свободу в здобутті і використанні доступної інформації для досягнення поставленої перед ним мети. Цим досягається інформаційно-інтелектуальна подібність діяльності. Інтелектуальні тренажерні середовища мають риси як навчальних програм, так і комплексних тренажерів, не будучи при цьому ні тим, ні іншим і не конкуруючи з ними. Вони покликані закріпити навички самостійного прийняття рішень і прищепити схильність до творчих вирішень наданих завдань. Ці перелічені риси інтелектуального тренажерного середовища враховували в Дунайському інституті Національного університету «Одеської морська академія» під час вибору мультифункціонального навігаційного тренажера «Leater Navy» для забезпечення якісного та повного проведення практичних та лабораторних занять зі спеціальних навчальних дисциплін («Електронавігаційні прилади», «Радіонавігаційні прилади та системи», «Навігаційні інформаційні системи» та ін.). До його складу входять окремі функціональні елементи, зокрема функціональний тренажер суднових технічних та навігаційних засобів, функціональний тренажер управління курсом судна, функціональний тренажер РЛС/ЗАРП, функціональний тренажер електронної інформаційної системи. Ці окремі функціональні елементи ми розглядаємо як окремі інтелектуальні тренажерні середовища. Ці середовища позбавлені закріплюючої дидактики навчальних програм і замість цього надають можливість вільного управління навчальним матеріалом конкретної навчальної дисципліни. Разом з тим інформаційне забезпечення управління навчаль-

ним процесом досягає в них приблизно такої ж повноти, як і під час застосування комплексного тренажера в цілому [4, 81-82].

Отже, вважаємо, що ефективність підготовки майбутніх морських фахівців може бути досягнута завдяки доцільній організації інформаційно-освітнього середовища, якщо при його створенні та використанні будуть вирішені такі завдання: гарантоване досягнення всіма студентами запланованого рівня професійної компетентності; досягнення кожним зі студентів запланованої якості засвоєння програм підготовки найбільш раціональним для нього шляхом; забезпечення заданого ефекту підготовки по відношенню до індивідуальних здібностей кожного зі студентів; найбільш прийнятне подолання протиріч між збільшуваним обсягом інформації в специфічній професійній діяльності і фіксованим лімітом часу на її засвоєння; створення для викладачів умов, які б при загальній інтенсифікації процесу підготовки не вимагали від них все більшої віддачі фізичних і моральних сил.

Аналізі досвіду створення та впровадження інформаційно-освітніх середовищ професійної підготовки майбутніх морських фахівців дозволяє зробити такі узагальнення: інформаційно-освітне

середовище професійної підготовки майбутніх морських фахівців має включати як інноваційні технології освітньої діяльності, сучасні інформаційно-комунікаційні засоби навчання так і засоби для здійснення тренажерної підготовки студентів; інформаційно-освітнє середовище має бути створено на основі розподіленої інфраструктури технічних і програмних комплексів; інформаційно-освітнє середовище професійної підготовки майбутніх морських фахівців має бути багатоваріантним та багатокомпонентним, щоб урахувати всі потреби навчального процесу; поширення хмарних технологій спонукає до їх використання у професійній підготовці майбутніх морських фахівців з урахуванням усіх ризиків; перспективним у професійній підготовці майбутніх морських фахівців є застосування інтелектуального тренажерного середовища; важливим є забезпечення у такому середовищі наскрізної ідентифікації користувачів, яка полягає у забезпеченні автоматичного доступу користувача до його ресурсів. Перспективи подальших досліджень полягатимуть у визначенні структури інформаційно-освітнього середовища професійної підготовки майбутніх морських фахівців.

Список використаних джерел

1. Андреев А. А., Солдаткин В. И. Прикладная философия открытого образования: педагогический аспект. М.: РИЦ «Альфа» МГОПУ им. М. А. Шолохова, 2002. 168 с.
2. Бобришева Н. М. Теоретичні засади готовності майбутнього морського фахівця до професійної діяльності у полікультурному середовищі. Сучасний фахівець: гуманіст, професіонал, майстер: монографія. Херсон.: ТОВ «ВКФ «СТАР» ЛТД», С. 229-267.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. К.: Либідь, 1997. 376 с.
4. Даниленко О. Тенденції впровадження інформаційно-комунікативних технологій у процес підготовки фахівців морської галузі в умовах вищого навчального закладу. Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: педагогічні науки. 2016. № 4(6). С. 77-84.
5. Кравцова Л. В., Каминская Н. Г. Интерактивное обучение: объединение технических возможностей и практического использования в Херсонской государственной морской академии. Науковий журнал «ЛОГОС. Мистецтво наукової думки». 2019. №4. С. 81.
6. Моїсеєнко М. В., Моїсеєнко Н. В., Семеріков С. О.. Мобільне інформаційно-освітнє середовище вищого навчального закладу. Новітні комп'ютерні технології. 2016. Том XIV. С.55-56.
7. Олійник В. В. Відкрита післядипломна педагогічна освіта і дистанційне навчання в запитаннях і відповідях: наук.-метод. посіб. К.: «А.С.К» 2013. 312 с.
8. Осадчий В. В. Теорія і практика створення віртуального представництва педагогічного університету. Науковий вісник Донбасу. 2010. № 2. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2010_2_6.
9. Пастущак Т. Н., Соколов С. С., Ковальнового Н. М., Маньковская А. В. Приоритетные направления развития электронной информационно-образовательной среды отраслевого университетского комплекса. Информационные технологии. 2014. № 9. С. 40-46.
10. Перекрестова Л. В., Нелюбова Н. Н. Информационное пространство управления предприятиями. Волгоград: ВолГУ, 2004. 210 с.
11. Сакалюк О. О. Формування готовності менеджерів освіти до професійної діяльності у полікультурному навчальному середовищі: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2012. 247 с.
12. Тарануха С. Н. Дистанционные образовательные технологии в системе качества подготовки членов экипажей судов. Вестник государственного университета морского и речного флота им. адмирала С. О. Макарова. 2015. № 4(32). С. 216-222.
13. Технология «СТОП-М». URL: <https://www.100rmsim.ru/product/131.html>.
14. Фомина И. К., Тарануха С. Н. Виртуальные тренажеры при дистанционном обучении плавсостава. Интерактивная наука. 2017. № 1 (11). С. 145-148.

References

1. Andreyev A. A. & Soldatkin V. I. (2002). *Prikladnaya filosofiya otkrytogo obrazovaniya: pedagogicheskiy aspekt [Applied Philosophy of Open Education: Pedagogical Aspect]*. Moscow: RITs «Alfa» MGOPU im. M. A. Sholokhova [in Russian].
2. Bobrysheva N.M. (2016). Teoretychni zasady hotovnosti maibutnoho morskoho fakhivtsia do profesiinoi diialnosti u polikulturnomu seredovyshchi [Theoretical principles of the future marine specialist's readiness for professional activity in a multi-cultural environment]. E.S. Barbina (Ed.), *Suchasnyi fakhivets: humanist, profesional, maister: monohrafiia*. (229-267). Kher-son: TOV «VKF «STAR» LTD» [in Ukrainian].
3. Honcharenko S.U. (1997). *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk [Ukrainian Pedagogical Dictionary]*. Kiev: Lybid [in Ukrainian].
4. Danilenko O.O. (2016). Tendentsii vprovadzhenia informatsiino-komunikatyvnykh tekhnolohii u protses pidhotovky fakhivtsiv morskoi haluzi v umovakh vyshchoho navchalnoho zakladu [Tendency of application of information and communi-cative technologies in the process of the expert's training in the conditions of higher schools]. *Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. Serii: pedahohichni nauky [Collection of scientific works of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine. Series: pedagogical sciences]*, 4(6), 77-84 [in Ukrainian].
5. Kravtsova L.V. & Kaminskaya N.G. (2019). Interaktivnoye obucheniye: obyedineniye tekhnicheskikh vozmozhnostey i prak-ticheskogo ispolzovaniya v Khersonskoy gosudarstvennoy morskoy akademii [Interactive learning: consolidation of technical possibilities with practical using at Kherson State Maritime Academy]. *ΛΟΓΟΣ. The Art of Scientific mind*, (4), 81 [in Russian].
6. Moiseienko M.V., Moiseienko N.V., & S.O. Semerikov. (2016). Mobilne informatsiino-osvitnie seredovyshche vyshchoho navchalnoho zakladu [Mobile information and educational environment of higher education institution]. *Novitni kompiuterni tekhnolohii [Newest computer technologies]*, XIV, 55-56 [in Ukrainian].
7. Oliinyk V. V. (2013). *Vidkryta pisladyplomna pedahohichna osvita i dystantsiine navchannia v zapytanniakh i vidpovidiakh [Postgraduate pedagogical education and distance learning in open-ended questions and answers]*. Kyiv: «A.S.K» [in Ukrainian].
8. Osadchii V.V. (2010). Teoriia i praktyka stvorennia virtualnoho predstavnytstva pedahohichnoho universytetu [Theory and practice of virtual representation of a Teachers Training University foundation]. *Naukovy visnyk Donbasu*. (2). Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2010_2_6 [in Ukrainian].
9. Pastushchak T.N., Sokolov S. S., Kovalnogova N. M., & Mankovskaya A. V. (2014). Prioritetnyye napravleniya razvitiya elek-tronnoy informatsionno-obrazovatelnoy sredy otraslevogo universitetskogo kompleksa [Priority directions for the develop-ment of the electronic informational and educational environment of the industry university complex]. *Informatsionnyye tekhnologii [Information Technology]*, (9), 40-46 [in Russian].
10. Perekrestova L. V., & Nelyubova N. N. (2004). *Informatsionnoye prostranstvo upravleniya predpriyatiyami [Information space for enterprise management]*. Volgograd: VolGU [in Russian].
11. Sakaliuk O. O. (2012). *Formuvannia hotovnosti menedzheriv osvity do profesiinoi diialnosti u polikulturnomu navchalnomu seredovyshchi [Deaeloping Education Managers' Readiness of Professional activity in the Policultural Educational Environment]*. PhD thesis. South Ukrainian K. D. Ushynsky National Pedagogical University, Odessa [in Ukrainian].
12. Taranukha S. N. (2015). Distantcionnyye obrazovatelnyye tekhnologii v sisteme kachestva podgotovki chlenov ekipazhey sudov [Remote educational technologies in the quality system of training crew members of ships]. *Vestnik gosudarstvennogo universiteta morskogo i rechnogo flota im. admiral S.O. Makarova*, 4(32), 216-222 [in Russian].
13. Tekhnologiya «STORM-M» [Technology "STORM-M"]. Retrieved from <https://www.100rmsim.ru/product/131.html> [in Rus-sian].
14. Fomina I.K., & Taranukha S.N. (2017). Virtualnyye trenazhery pri distantcionnom obuchenii plavsostava [Virtual simulators for distance learning of the crew]. *Interaktivnaya nauka [Interactive science]*, 1 (11), 145-148 [in Russian].

Сергей Волошин. Использование информационно-образовательной среды в профессио- нальной подготовке будущих морских специалистов: анализ опыта

В статье обобщен опыт создания и внедрения информационно-образовательных сред профессио-
нальной подготовки будущих морских специалистов. Определено, что такая среда должна включать
инновационные технологии образовательной деятельности, современные информационно-
коммуникационные средства обучения и средства для осуществления тренажерной подготовки; быть
создана на основе распределенной инфраструктуры технических и программных комплексов; быть мно-
говариантной и многокомпонентной; использовать облачные технологии и интеллектуальные трена-
жерные среды.

Ключевые слова: информационно-образовательная среда, профессиональная подготовка, мор-
ские специалисты, морское образование.

Sergey Voloshinov. The use of information-educational environment in the training of future ma- rine professionals: analysis of experience

The article actualizes the question of the suitability of the educational environment for training future ma-
rine professionals to the conditions of their future professional activity. Based on the analysis of scientific, meth-
odological and pedagogical works, the experience of creating and implementing information and educational
environments for the professional training of future marine professionals has been generalized. It is determined
that such environment should include innovative educational activities, modern information and communication
training and facilities for training students. The information and educational environment should be created on
the basis of a distributed infrastructure of technical and software complexes. It should be multivariate and multi-
component to accommodate all the needs of the learning process. The proliferation of cloud technologies encour-
ages their use in the training of future marine professionals, taking into account all the risks posed by interaction
with third parties in the implementation of the educational process using cloud services. Perspective in the train-

ing of future marine professionals is the use of intelligent training environment. It is important to ensure that future marine professionals are trained in an information and educational environment to provide end-to-end user identification, which is to ensure that users have automatic access to their resources. The author emphasizes that the effectiveness of training future marine professionals can be achieved through the appropriate organization of information and educational environment, if the creation and use of such tasks will be solved: achievement of the planned level of professional competence by all students; achievement of the planned quality of mastering the programs of training in the most rational way for the student; ensuring the desired effect of training in relation to the individual abilities of each student; most acceptable overcoming the contradictions between the increasing amount of information in a specific professional activity and a fixed time limit for its assimilation; the creation of conditions for teachers that, with the overall intensification of the training process, would not require them to increase efficiency of their physical force and moral influence.

Key words: *information-educational environment, professional training, marine professionals, maritime education.*

DOI: 10.33310/2518-7813-2019-66-3-59-65

УДК 378: 37.091

Ігор ГЕВКО

*доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри комп'ютерних технологій**Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
м. Тернопіль, Україна
e-mail: gevko.i@gmail.com*

ІЛЮСТРАТИВНА І КОГНІТИВНА ФУНКЦІЇ КОМП'ЮТЕРНОЇ ГРАФІКИ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

У даній роботі розглядається актуальність використання комп'ютерної графіки і систем комп'ютерного моделювання в сфері освіти, а також когнітивна функція комп'ютерної графіки, її роль в навчальному процесі. Комп'ютерна графіка є важливою компонентою освіти сучасного спеціаліста. В багатьох випадках потреби в графіці можуть бути забезпечені різними існуючими графічними бібліотеками та системами. Крім цього, слід зауважити, що навіть ефективне оволодіння існуючими графічними засобами вимагає знань теоретичних основ комп'ютерної графіки. В статті представлена характеристика ілюстративної та когнітивної функцій комп'ютерної графіки. Комп'ютерну графіку, як і інформатику в цілому, необхідно оцінювати з позицій подальшої практичної корисності набутих у процесі навчання знань, умінь і навичок у самостійній продуктивній діяльності майбутнього спеціаліста.

В статті акцентовано увагу на засвоєння студентами основ комп'ютерної графіки яка має свою специфіку в порівнянні з традиційними видами навчальної діяльності. У зв'язку з цим стає актуальними розробка та вдосконалення ефективної технології навчання комп'ютерній графіці з урахуванням специфіки майбутньої фахової спрямованості. В роботі виділяються і описуються характерні особливості ілюстративної та когнітивної функцій комп'ютерної графіки. Аналізується вплив ІКТ на інтенсивність отримання нових знань, здатність до розумового сприйняття та обробки зовнішньої інформації.

Ключові слова: комп'ютерна графіка, інтерактивна комп'ютерна графіка, когнітивна функція, ілюстративна функція, комп'ютерне моделювання.

Створення і вдосконалення комп'ютерних наук призвело до застосування нових технологій в різних сферах наукової та практичної діяльності. Однією з таких сфер стала освіта. Поява і розвиток засобів комп'ютерної графіки відкриває для сфери освіти принципово нові потенціали, завдяки яким з'являється можливість не тільки використовувати графічні образи в якості ілюстрацій, а й змінювати їх, вивчати поведінку об'єктів, динамічно управляти їх змістом, формою, розмірами та кольором, досягаючи більшої наочності. З'являються нові нетрадиційні технології, в тому числі й такі, що змінюють сам стиль використання комп'ютерів. Серед них найбільш динамічно розвиваються мережеві технології, комп'ютерна графіка, тривимірне моделювання й анімація, користувацький інтерфейс тощо. Досягнення в галузі ІКТ актуалізують питання підготовки фахівця у галузі комп'ютерних технологій, подання інформації у вигляді графічних образів креслень, схем, малюнків, ескізів, презентацій, візуалізацій, анімаційних роликів, віртуальних світів тощо.

Професійна підготовка майбутніх фахівців в галузі комп'ютерної графіки повинна бути орієнтована на підготовку конкурентоспроможного фахівця, затребуваного ринком праці в умовах наростаючих темпів інформатизації освіти, створення єдиного інформаційного середовища і фор-

мування відповідних професійних компетенцій в умовах стрімко розвиваючих програмних, інтелектуальних продуктів і рішень в галузі ІКТ [1].

Питаннями розробки та впровадження комп'ютерної графіки в навчальний процес займалися Г. Горшков, І. Захарова, І. Котов. Проблемам візуалізації і наочності в навчанні присвятили свої праці такі дослідники, як Р. Грегори, Є. Машбиц, Л. Фрідман. Формування основ інформаційної культури розробляли: В. Глушков, Л. Вінарик, М. Жалдак, С. Малярчук, Е. Машбіц, А. Ясінський; визначення функцій інформаційних технологій у навчальному процесі розглядали Г. Балл, І. Гевко, Т. Гергей, В. Глушков, М. Жалдак, І. Підласий.

Методичні аспекти формування знань і вмінь на заняттях ІКТ відображені в наукових працях І. Гевко, О. Джеджули, В. Забронського, В. Михайленка, В. Сидоренка, Н. Сиротенко, Д. Тхоржевського, дисертаційних роботах Л. Гриценко, М. Козяра, Г. Райковської, Р. Чепка, З. Шаповал, Н. Щетини, М. Юсупової та інших [2, 3, 4, 5, 6, 8, 10, 11].

Метою цієї статті є розкрити вплив ілюстративної та когнітивної функцій комп'ютерної графіки на якість освітнього процесу та визначити характерні особливості ілюстративної та когнітивної функцій при застосуванні в професійній підготовці студентів у закладах вищої освіти.

Застосування комп'ютерної графіки в навчальних системах не тільки збільшує швидкість сприйняття інформації студентом і підвищує рівень її розуміння, але і сприяє розвитку таких важливих для фахівця будь-якої галузі якостей, як інтуїція, образне та логічне мислення [2]. Численні дослідження в галузі психології довели, що зорові аналізатори володіють значно більшою пропускнуою спроможністю, ніж слухові: слухаючи, людина запам'ятовує лише 15% навчальної інформації, дивлячись – 25%. У дорослої людини, яка слухає монотонну доповідь, вже через 20 хвилин починає послаблювати увагу. Якщо ж ця доповідь супроводжується демонстрацією графічних об'єктів, починає працювати зоровий аналізатор.

Поява наочного образу активізує увагу слухачів, і вони краще починають сприймати інформацію [3]. Візуальна форма подачі інформації є набагато продуктивнішою, оскільки пропускну здатність зорового каналу сприйняття інформації набагато вище пропускну здатності слухового каналу (приблизно в 7,5 разів). Це пояснюється тим, що з 4 млн. нервових закінчень (волокон), які передають інформацію в людському організмі, близько 2 млн. припадає на зір і лише 60 тис. – на слух [3]. Око здатне сприймати мільйони біт інформації в секунду, вухо – тільки десятки тисяч. Дослідження показують, що найбільшу вагу має саме візуальна складова сприйняття образу. Це підтверджує необхідність використання в сфері освіти технологій комп'ютерної графіки.

Комп'ютерна графіка – складова усіх сучасних комп'ютерних технологій. Графічний інтерфейс став стандартом для програмного забезпечення різних аудиторій, починаючи з операційних систем. Комп'ютерна графіка привертає увагу багатьох спеціалістів із різних галузей знань – програмістів, проектувальників засобів візуалізації, інженерів, фізиків, математиків та ін. Знання основ комп'ютерної графіки необхідне кожному вченому чи інженеру.

Комп'ютерна графіка – це галузь знань, в якій, з одного боку, накопичено значний багаж знань, з іншого боку, здійснюється постійний розвиток методів, алгоритмів та практичних застосувань, це складна і різноманітна дисципліна. Комп'ютерна графіка є важливою компонентою освіти сучасного спеціаліста. В багатьох випадках потреби в графіці можуть бути забезпечені різними існуючими графічними бібліотеками та системами. Однак, постійно виникає необхідність створювати спеціальні графічні програмні засоби. Зробити це можна, якщо оволодіти практичними навичками розв'язування типових задач комп'ютерної графіки та відповідними теоретичними знаннями.

Крім цього, слід зауважити, що навіть ефективно оволодіння існуючими графічними засобами вимагає знань теоретичних основ комп'ютерної графіки.

Формування комп'ютерної графіки (надалі – КГ) як самостійного напрямку інформаційних технологій відноситься до 60-х років ХХ ст., коли Сазерлендом був створений спеціалізований пакет машинної графіки. Вперше подання інформаційних даних на екрані комп'ютера в графічному вигляді було продемонстровано на початку 50-х років спеціалістами Массачусетського технологічного інституту і згодом стало використовуватися в наукових і військових дослідженнях [5]. За цей час комп'ютерна графіка пройшла шлях від окремих експериментів до одного з найважливіших інструментів сучасності. Розвиток комп'ютерної графіки проходить жваво: дещо швидко відживає, а водночас з'являється багато нового. Нині не можна собі уявити розвиток будь-якої галузі людської діяльності, пов'язаної з наукою, чи технікою без використання КГ. Вона є багатофункціональною складовою усіх інформаційних технологій і важливою компонентою для взаємодії людини з комп'ютером.

Історично першими інтерактивними системами вважаються системи автоматизованого проектування (САПР), які з'явилися в 60-х роках ХХ ст. КГ – це область інформатики, у сферу інтересів якої входять всі аспекти формування зображення за допомогою комп'ютера. Цифрові зображення немислимі без комп'ютерної обробки графічної інформації, їх простіше зберігати, тиражувати, компонувати тощо. Цифрові зображення можна створити сканером, цифровим фотоапаратом, а потім відредагувати в програмі обробки зображень (наприклад, в Adobe Photoshop), а можна створити цифрові малюнки з нуля, застосувавши спеціальні програми (наприклад, у Corel Draw) або написавши відповідну програму на мові програмування (наприклад, Visual C++) [10].

На сьогодні комп'ютерна графіка – це один з найбільш розвиваючих напрямків інформаційних технологій. За допомогою комп'ютерної графіки можна візуалізувати такі явища та процеси, які не можна побачити в дійсності, можна створити наочний образ того, що насправді ніякої наочності не має (наприклад, ефекти теорії відносності, закономірності числових рядів тощо). Розрізняють дві функції комп'ютерної графіки: ілюстративну і когнітивну.

Ілюстративна функція дозволяє втілити в візуальне оформлення лише те, що вже відомо та існує в навколишньому світі, або як ідея дослідника. Когнітивна ж функція полягає в тому, щоб за допомогою певного зображення отримати нові

знання, розкрити сутність явища або принаймні сприяти інтелектуальному процесу отримання уявлення про це явище [4]. Ілюстративні функції комп'ютерної графіки реалізуються в навчальних системах при передачі студентам артикульованих частини знання, представлених у вигляді заздалегідь підготовленої інформації з графічними, анімаційними, аудіо- та відео ілюстраціями. Когнітивна ж функція проявляється, коли студенти отримують знання за допомогою досліджень на математичних моделях досліджуваних об'єктів і процесів.

Саме когнітивна функція комп'ютерної графіки має основне значення в навчальному процесі, саме комп'ютерні моделі дозволяють змінювати початкові умови експериментів, що дозволяє виконувати численні віртуальні досліди. Така інтерактивність відкриває перед студентами значні пізнавальні можливості, роблячи їх не тільки спостерігачами, але і активними учасниками експериментів. Деякі моделі дозволяють одночасно з ходом експериментів спостерігати побудову відповідних графічних залежностей, що підвищує їх наочність. Системи з когнітивною комп'ютерною графікою, наприклад, математикам дозволяють побачити і усвідомити глибинні теоретико-числові закономірності. Для інженерів-дослідників і розробників складних технічних проектів ці системи перетворюють в реальність задумані і спроектовані вироби та об'єкти, дозволяючи ретельно досліджувати ще на геометричній моделі цілий ряд технічних і фізичних тонкощів спроектованих деталей і вузлів, і тим самим в значній мірі посилюючи конструкторську думку проектувальника. Ці системи дозволяють розширити і уточнити поставлені завдання, сприяють ідентифікації створюваних об'єктів, виробів та систем. Саме графічні зображення ходу і результатів експериментів на математичних моделях дозволяють кожному студенту сформувати свій образ досліджуваного об'єкта чи явища. Також комп'ютерне моделювання дозволяє отримувати наочні динамічні ілюстрації фізичних експериментів і явищ, відтворювати їх тонкі деталі, які часто не помічаються при спостереженні реальних явищ і експериментів. При використанні когнітивних моделей комп'ютер представляє унікальну модель яку не можливо побачити в реальному фізичному експерименті. При цьому ще можливо включати поетапно в розгляд додаткові чинники, які поступово ускладнюють модель і наближають її до реального фізичного явища. Крім того, комп'ютерне моделювання дозволяє варіювати масштабом подій, а також моделювати ситуації, не реалізовані в фізичних експериментах. Наочність – одна з основних особливостей когнітивної функ-

ції графіки як сукупності прийомів і методів образного уявлення умов завдання, яка дозволяє або відразу побачити рішення, або отримати підказку для його вирішення. Прикладом використання когнітивної графіки в навчальному процесі є застосування сучасних математичних пакетів під час проведення навчально-дослідних робіт. Існує безліч інтегрованих математичних програмних систем для науково-технічних розрахунків: Eureka, Derive, Mercury, MathType, MathLab, MathCad. Ці програмні системи мають значні графічні можливості. Це дозволяє створювати математичні графіки практично всіх типів (в тому числі анімаційні), а також фрагменти відеофільмів, що значно полегшує візуалізацію та аналіз даних [5].

Принципово новим у сфері навчання є розвиток інтерактивної комп'ютерної графіки. Завдяки їй студенти мають можливість в процесі перегляду аналізувати зображення, динамічно управляти їх змістом, формою, розмірами і кольором, розглядати графічні об'єкти з різних сторін, наближати і видаляти їх, змінювати характеристики освітленості, а також проводити інші подібні маніпуляції, домагаючись найбільшої наочності.

Інтерактивна комп'ютерна графіка (ІКГ) має безпосередній вплив на образне, інтуїтивне мислення людини. Виник новий напрям в проблематиці штучного інтелекту, що отримало назву когнітивної (тобто пізнавальної) комп'ютерної графіки. Уявімо схематично види візуальних джерел інформації:

1. паперовий носій;
2. екран комп'ютера;

3. інтерактивна комп'ютерна графіка – активне джерело інформації.

Когнітивна комп'ютерна графіка – комп'ютерна графіка, за допомогою якої відбувається активізація образного, інтуїтивного мислення людини, тим самим вона сприяє зародженню нових ідей і гіпотез, стимулює появу нового знання [2]. Головна відмінність когнітивної графіки від машинної графіки полягає в тому, що основне завдання когнітивної графіки полягає в створенні моделей подання знань (когнітивних моделей), що відображають одноманітними засобами як алгебраїчні об'єкти, так і схематичні образи-зображення, за допомогою яких створюються геометричні об'єкти. Описані вище комбіновані когнітивні структури є основою когнітивної графіки. Так, в наукових дослідженнях акцент на ілюстративні функції ІКГ з кожним роком зміщується в бік застосування можливостей ІКГ, які активізують властиву людині здатність мислити складними просторовими образами. Ілюстративна функція ІКГ полягає в візуальному втіленні лише того, що вже відомо, що існує або в навколишньому

світі, або як ідея в голові дослідника (Рис. 1). Когнітивна ж функція ІКГ полягає в отриманні нових знань за допомогою ІКГ-зображення, а також в активізації інтелектуального процесу для отримання цих знань [1].

Когнітивна функція ІКГ проявляється в системах процедурного типу, на практиці, коли студенти «здобувають» знання, досліджуючи об'єкти і процеси на математичних моделях. Один з відомих евристичних способів розвитку інтуїтивного професійно-орієнтованого мислення полягає у вирішенні завдань дослідницького типу. За допомогою навчальних комп'ютерних систем процедурного типу істотно підвищується інтенсивність навчального процесу, з нього вилучаються рутинні операції, з'являється можливість проводити експерименти на математичних моделях.

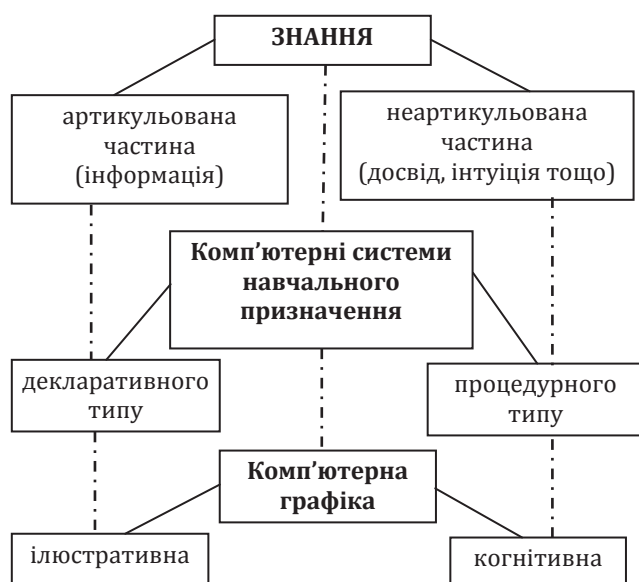


Рисунок 1 – Концептуальні відмінності між когнітивною та ілюстративною функціями комп'ютерної графіки

Важко переоцінити роль ІКГ в навчальних дослідженнях. Алгоритм і результати експериментів тепер стало можливим представляти у вигляді ІКГ-зображення. За допомогою ІКГ-систем навчання кожен студент формує свій образ досліджуваного об'єкта чи явища в усій його цілісності і різноманітності зв'язків. При цьому ІКГ-зображення виконують перш за все когнітивну, а не ілюстративну функцію, так як при виконанні практичної навчальної роботи з комп'ютерними системами у студента формуються суто особистісні, тобто індивідуальні знання. Звичайно, відмінності між ілюстративною і когнітивною функціями комп'ютерної графіки досить умовні. Часто і звичайна графічна ілюстрація нашоухує студентів на нові ідеї. Тут ілюстративна функція ІКГ-зображення переходить в когнітивну. Аналогічно когнітивна функція ІКГ-

зображення в подальших експериментах перетворюється в функцію ілюстративну для вже «відкритого», не нового досліджуваного об'єкта. Як правило, при розробці комп'ютерних систем інженерного аналізу, проектування та навчання виходять за рамки когнітивної графіки, коли знання про технічний об'єкт, отримані в результаті досліджень на багатовимірних математичних моделях і представлені у вигляді формул стають недоступними для аналізу людиною через великий обсяг інформації.

Ілюстраційна графіка має практичні застосування в усіх галузях людської діяльності: промисловості, сільському господарстві, бізнесі, менеджменті, телебаченні, пресі, освіті, поліграфії, шоу-бізнесі тощо. Системи ілюстраційної графіки призначені для створення та художньої обробки різних ілюстрацій (малюнків, фотографій, карт тощо). Користувач систем ілюстраційної графіки має можливість

- вводити зображення;
- будувати власні зображення шляхом компонування інших зображень;
- редагувати зображення;
- моделювати форму, розташування та властивості об'єктів;
- анімувати зображення;
- створювати ефекти об'ємності тощо.

Типовими прикладами таких систем є Corel Draw, Photoshop, Painter, 3DStudio MAX, Bryce 3D, Poser, PowerPoint, Hyper Method, Director, Free Hand, Premiere тощо. Системи ділової комп'ютерної графіки призначені для наочного графічного зображення табличних даних (наприклад, для зображення даних у вигляді графіків, діаграм). Прикладами таких систем є MS Excel, Quattro Pro, SuperCalc, PowerPoint тощо.

Системи наукової комп'ютерної графіки призначені для проведення наукових досліджень та експериментів, для візуалізації наукових результатів у вигляді статичних або динамічних зображень, що інтерпретують великі масиви даних, для моделювання поведінки різних об'єктів, фізичних процесів (наприклад, швидкоплинних фізичних процесів). Такий реальний фізичний процес може відбуватися впродовж кількох мікросекунд і безпосереднє їх спостереження в реальному часі неможливе. Натурний експеримент часто дорогий і дає мало інформації. Тому розширити можливості дослідників можна шляхом проведення якісного модельного експерименту з екранною візуалізацією на комп'ютері. Основними класами систем наукової комп'ютерної графіки є системи розв'язування науково-технічних задач (MatCAD, MatLab, Mathematica, Maple, Statistica, StatGraphics Plus та ін.). Спеціалізованими програмами наукової графіки

для побудови кривих і поверхонь на основі таблиць із числовими даними є програми Grapher і Surfer.

Один із важливих аспектів інформаційної технології – розв'язування інформаційних задач методами машинної графіки. Графічна форма подання інформації має переваги – це наглядність, ємність, висока швидкість сприйняття. Більшу частину інформації про навколишній світ людина сприймає візуально. Інформаційні пошукові системи при роботі з базами даних використовують засоби машинної графіки. Існують графічні бази даних, де зберігаються графічні образи (малюнки, ілюстрації, сліди фізичних частин, дактилоскопічні відбитки), геометричні бази даних, де зберігаються геометричні об'єкти (описи деталей, структури молекул), картографічні бази даних, які містять карти місцевості. Для роботи з графічними базами даних створені відповідні СУБД (наприклад, SDMS). Ці СУБД забезпечують огляд інформації, можливість інтерактивної роботи з графічними об'єктами. У наш час стають популярними геоінформаційні системи (ГІС) для роботи з картографічними базами даних (із географічною інформацією) [27].

Підсумовуючи вищевикладене слід зазначити, що системи з комп'ютерною графікою, які застосовують в сфері освіти, дозволяють побачити глибинні закономірності досліджуваних процесів і в значній мірі підсилюють конструкторську дум-

ку. Комп'ютерна графіка виконує при цьому перш за все когнітивну, а не ілюстративну функцію, оскільки в процесі навчальної роботи з комп'ютерними системами процедурного типу у студентів формуються суто особистісні, тобто індивідуальні, компоненти знань. Візуальні можливості сучасних засобів наочності впливають на створення умов, необхідних для процесу мислення. Вони відіграють провідну роль в запам'ятовуванні матеріалу і, створюючи яскраві опорні сигнали, допомагають виявити логіку навчального матеріалу, сприяють систематизації отриманих знань. Під час засвоєння візуальної інформації зорові враження асоціюються з уявленнями про справжні предмети, явища і процеси.

Створюючи візуальні математичні моделі в електронному вигляді, стає можливим побачити об'єкт, який або занадто витратно зробити в фізичному варіанті, або він занадто великий для огляду в початковій аудиторії. Таким чином, когнітивна комп'ютерна графіка не тільки надає студентам можливість управляти зображенням – його розміром, кольором, переміщати точку спостереження, змінювати кількість і стан джерел світла, збільшувати або зменшувати ступінь контрастності зображення, а й вносить в рутинну навчальну роботу ігрові та дослідні моменти, абсолютно природним чином пробуджуючи інтерес до навчальної діяльності у студентів, що сприяє глибокому і всебічному аналізу досліджуваних об'єктів і процесів.

Список використаних джерел

1. Волошук І. С. Педагогічне дослідження. К.: Інформаційні системи, 2009. 390 с.
2. Гевко І. В. Використання сучасних інформаційних технологій – основа професійного зростання педагога. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету ім.Т.Г.Шевченка*. 2018. №151 (2). С.10-14.
3. Гевко І. В. Значення інноваційних технологій при здійсненні інклюзивної освіти. *Педагогічний альманах: збірник Комунального вищого навчального закладу Херсонська академія неперервної освіти Херсонської обласної ради*. Херсон, 2018. Випуск № 37. С. 236–240.
4. Гевко І. В. Професіоналізм педагогічних кадрів як одна із умов якісної підготовки майбутніх учителів технологій. *Journal of Education, Health and Sport. Poland*. 2017. Vol. 7. №5. P. 797-807.
5. Джеджула О. М. Створення інформаційно-технологічного середовища графічної підготовки студентів на основі мультимедійного навчально-методичного комплексу. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методи навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. Київ-Вінниця: Планер, 2009. Вип. 21. С. 358–363.
6. Козяр М. М. Методическое обеспечение графической подготовки специалиста в высшем учебном заведении (на примере машиностроительных специальностей): автореф. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02. Нац. пед. ун-т им. М. П. Драгоманова. К., 2000. 20 с.
7. Машбиц Е. И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения. М.: Просвещение, 1988. 192 с.
8. Михайленко В. Є. Інженерна та комп'ютерна графіка: підручник для студентів вищих закладів освіти. К.: Каравела, 2003. 344 с.
9. Сисоєва С. Сучасні аспекти професійної підготовки вчителя. *Педагогіка і психологія*. 2005. №4(49). С. 60-66.
10. Юсупова М. Ф. Психолого-педагогические аспекты дистанционного образования по техническим дисциплинам. *Сб. статей научно-методическая конференция Южно-Украинский Государственный Педагогический университет им. К.В.Ушинского*. Одесса, 1999. С.55-61.
11. Юсупова М. Ф. Застосування нових інформаційних технологій в графічній підготовці студентів вищих навчальних закладів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. К., 2002. 19 с.
12. Якиманская И.С. Развитие пространственного мышления школьников. М.: Педагогика, 1980. 240 с.

References

1. Voloshchuk, I. S. (2009). *Pedahohichne doslidzhennia. [Pedagogical research]*. Kiev. Information Systems. 390 p. [in Ukrainian].

2. Hevko, I.V. (2018) *Vykorystannia suchasnykh informatsiynykh tekhnolohii – osnova profesiinoho zrostantia pedahoha. [The use of modern information technologies is the basis for the professional growth of the teacher]*. Bulletin of the Chernigiv National Pedagogical University named after TG Shevchenko. No. 151 (2). P.10-14. [in Ukrainian].
3. Hevko, I. V. (2018). *Znachennia innovatsiynykh tekhnolohii pry zdiisnenni inkliuzyvnoi osvity. [The Importance of Innovative Technologies in the Implementation of Inclusive Education]* Pedagogical Almanac: Collection of Communal Higher Educational Institutions Kherson Academy of Continuing Education, Kherson Regional Council. Kherson, Vol. 37. P. 236-240. [in Ukrainian].
4. Hevko, I. V. (2017). *Profesionalizm pedahohichnykh kadriv yak odna iz umov yakisnoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv tekhnolohii. [Professionalism of pedagogical staff as one of the conditions for qualitative training of future technology teachers]*. Journal of Education, Health and Sport. Poland. Vol. 7. №5. Pp. 797-807. [in Ukrainian].
5. Dzhedzhula, O. M. (2009). *Stvorennia informatsiino-tekhnolohichnoho seredovyscha hrafichnoi pidhotovky studentiv na osnovi multymediinoho navchalno-metodychnoho kompleksu. [Creation of the informational and technological environment of graphic preparation of students on the basis of multimedia educational-methodical complex]*. Modern information technologies and innovative teaching methods in the training of specialists: methodology, theory, experience, problems. Kyiv-Vinnitsa: Glider. Vol. 21. P. 358-363. [in Ukrainian].
6. Koziar, M. M. (2000). *Metodycheskoe obespechenie hrafycheskoi podhotovky spetsyalysta v vysshem uchebnom zavedennyi (na prymere nemashynostroytelnykh spetsyalnostei). [Methodical provision of graphic preparation of a specialist in a higher educational institution (on the example of non-machine-building specialties)]* author's abstract. ... Candidate ped Sciences: special 13.00.02 National ped Un-t them. MP Drahomanov. Kiev. 20 p. [in Ukrainian].
7. Mashbyts, E. Y. (1988). *Psykholoho-pedahohycheskye problemy kompiuteryzatsyy obuchenya. [Psychological and pedagogical problems of computerization of training]*. Moskva. Enlightenment. 192 p. [in Russian].
8. Mykhailenko, V. Ye. (2003). *Inzhenerna ta kompiuterna hrafika : pidruchnyk dlia studentiv vyshchykh zakladiv osvity. [Engineering and computer graphics: a textbook for students of higher educational institutions]*. K. Karavela. 344 pp. [in Ukrainian].
9. Sysoieva, S. (2005). *Suchasni aspekty profesiinoi pidhotovky vchytelia. [Modern aspects of teacher training]*. Pedagogy and psychology. №4 (49). Pp. 60-66. [in Russian].
10. Yusupova, M. F. (1999). *Psykholoho-pedahohycheskye aspekty dystantsyonnoho obrazovanyia po tekhnicheskym dystsyplynam. [Psychological and pedagogical aspects of distance education in technical disciplines]*. Sat Articles Scientific-Methodical Conference Southern Ukrainian State Pedagogical University named after. K.V.Ushinsky Odessa. p.55-61.[in Ukrainian].
11. Yusupova, M. F. (2002). *Zastosuvannia novykh informatsiynykh tekhnolohii v hrafichnii pidhotovtsi studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv. [Application of new information technologies in graphic preparation of students of higher educational institutions]*author's abstract. dis Candidate ped Sciences: 13.00.02. National ped Untitled MP Drahomanov. Kiev. 19 p. [in Ukrainian].
12. Yakymanskaia, Y.S. (1980). *Razvitye prostranstvennogo myshleniya shkolnykov. [Development of spatial thinking of schoolchildren]*. M. Pedagogika. 240 p. [in Russian].

Ігорь Гевко Иллюстративная и когнитивные функции компьютерной графики в учебном процессе

В данной работе рассматривается использование компьютерной графики и систем компьютерного моделирования в сфере образования, а также когнитивная функция компьютерной графики, ее роль в учебном процессе. Компьютерная графика является ведущей компонентой образования современного специалиста. Во многих случаях потребности в графике могут быть снабжены различными существующими графическими библиотеками и системами. Кроме этого, следует заметить, что даже квалифицированное применение существующих графических средств, требует знаний теоретических основ компьютерной графики.

В статье представлена характеристика иллюстративной и когнитивной функций компьютерной графики. Компьютерную графику, как и информатику в целом, необходимо оценивать с позиций дальнейшего практического использования приобретенных в процессе обучения знаний, умений и навыков в самостоятельной продуктивной деятельности будущего специалиста. Применение компьютерной графики в учебных системах не только увеличивает скорость восприятия информации студентом и повышает уровень ее понимания, но и способствует развитию таких важных для специалиста любой отрасли качеств, как интуиция, образное и логическое мышление.

Достижения в области ИКТ актуализируют вопросы подготовки специалиста в области компьютерных технологий, представление информации в виде графических образов чертежей, схем, рисунков, эскизов, презентаций, визуализаций, анимационных роликов, виртуальных миров и тому подобное.

Именно когнитивная функция компьютерной графики имеет основное значение в учебном процессе, именно компьютерные модели позволяют менять начальные условия экспериментов, позволяет выполнять многочисленные виртуальные опыты.

Профессиональная подготовка будущих специалистов в области компьютерной графики должна быть ориентирована на подготовку конкурентоспособного специалиста, востребованного рынком труда в условиях нарастающих темпов информатизации образования, создание единой информационной среды и формирования соответствующих профессиональных компетенций в условиях стремительно развивающихся программных, интеллектуальных продуктов и решений в области ИКТ.

В статье акцентируется, что изучение студентами основ компьютерной графики имеет свою специфику по сравнению с традиционными видами учебной деятельности. В связи с этим становится актуальным разработка и совершенствование эффективной технологии обучения компьютерной графике с

учетом специфики будущей профессиональной направленности. В работе выделяются и описываются характерные особенности иллюстративной и когнитивной функций компьютерной графики. Анализируется влияние ИКТ на интенсивность получения новых знаний, способность к умственному восприятию и обработки внешней информации.

Ключевые слова: компьютерная графика, интерактивная компьютерная графика, когнитивная функция, иллюстративная функция, компьютерное моделирование.

Ihor Hevko Illustrative and cognitive functions of computer graphics in the educational process

This paper discusses the use of computer graphics and computer modeling systems in the field of education, as well as the cognitive function of computer graphics, its role in the educational process. Computer graphics is the leading component of education of a modern specialist. In many cases, graphics needs can be supplied with various existing graphic libraries and systems. In addition, it should be noted that even the qualified use of existing graphics tools requires knowledge of the theoretical foundations of computer graphics.

The article presents the characteristics of illustrative and congruent functions of computer graphics. Computer graphics, as well as computer science in general, must be assessed from the standpoint of further practical use of the knowledge and skills acquired in the learning process in the future productive activities of an independent specialist. The use of computer graphics in educational systems not only increases the speed of student perception of information and increases its level of understanding, but also contributes to the development of such important for a specialist of any industry qualities as intuition, imaginative and logical thinking.

Achievements in the field of ICT actualize the issues of training specialists in the field of computer technologies, presenting information in the form of graphic images of drawings, diagrams, drawings, sketches, presentations, visualizations, animated videos, virtual worlds and the like.

It is the cognitive function of computer graphics that is of primary importance in the educational process, it is computer models that allow you to change the initial conditions of experiments, allows you to perform numerous virtual experiments.

Professional training of future specialists in the field of computer graphics should be focused on training a competitive specialist demanded by the labor market in the context of increasing rates of informatization of education, creating a unified information environment and the formation of relevant professional competencies in a rapidly developing ICT software and solutions.

The article is accented that students study the basics of computer graphics has its specificity compared to traditional types of learning activities. In this connection, the development and improvement of an effective technology for teaching computer graphics, taking into account the specifics of future professional orientation, becomes relevant. The work highlights and describes the characteristic features of illustrative and cognitive functions of computer graphics. The effect of ICT on the intensity of obtaining new knowledge, the ability to mental perception and processing external information is analyzed.

Keywords: computer graphics, interactive computer graphics, cognitive function, illustrative function, computer simulation.

DOI:10.33310/2518-7813-2019-66-3-66-70
УДК 821.161.2-193

Volodymyr HLADYSHEV

*PhD in Pedagogy, Professor,
Professor of the Department of English and Literature of Mykolaiv Sukhomlynsky National University,
Mykolaiv, Ukraine
e-mail: prospekt.ter@gmail.com*

Nataliia DASKAL

*Student of Faculty of Foreign Philology of Mykolaiv Sukhomlynsky National University,
Mykolaiv, Ukraine
e-mail: natalinata918@gmail.com*

DMYTRO KREMIN'S POETICAL ADMONITION

The creativity of the award winner of the Taras Shevchenko National Prize in the domain of literature Dmytro Kremin (1953-2019) is a vivid phenomenon of modern Ukrainian literature and culture. His poetic heritage has a special meaning after the poet passed away in May of this year. Now it is worth to be considered and conceived as a kind of his testament left to descendants by the outstanding master of the imaginative word.

Dmytro Kremin's legacy has always been in the centre of attention of critical literary practice, his poems evoked a contradictory attitude towards himself, thanks to it the critics' reviewers were so brilliant and emotional. But after the poet's death, there is a need for a literary study of his heritage and a conclusion to the study of the work of an outstanding poet on a qualitatively new level.

Among the poet's many works, the poem holds a special place. It was created before long after Ukraine gained independence. Appeal to the people and the country's history, Dmytro Kremin comprehends the origins of their heavy fate. The philosophical approach to understanding concrete historical phenomena allows the poet to look profoundly into the past, to define the influence on the present, and the origins of our young state's problems. A wide range of historical figures, to which the author refers, characterizes the history of Ukraine in its most noticeable facts.

The analysis of the poem is philological. The figurative system of the work is perceived in the unity of form and content. Thus it is possible to identify the aesthetic singularity of the work and its patriotic directivity. The study proves that the appeal of the patriotic poet to history should be received as a kind of poetic admonition, an attempt to draw attention to the tragic mistakes for the people's fate to avoid them in the contemporary history of Ukraine. The poet's call to live for the sake of the Motherland, to conscientious service to the country and people reflects his moral and aesthetic position and becomes his contribution to the development of the country.

We consider that the article can be useful for researchers, lecturers, school teachers, students, and everyone interested in the creativity of the outstanding Ukrainian poet.

Key words: Dmytro Kremin, history, persona, patriotism.

The rationale of the topic of the article is due to the need for a new understanding of the poetic heritage of the outstanding Ukrainian poet, the award winner of the Taras Shevchenko National Prize in the domain of literature Dmytro Kremin (1953-2019). The book of poems «Pektoral» [4], was published in an edition of 600 copies in Mykolaiv, and for which Dmytro Kremin was awarded the prize in 1999. The book became a noticeable phenomenon of Ukrainian literature at the turn of the Millennium, the problems affected by the poet were relevant for the further development of our state.

The poetic figure of Dmytro Kremin is notable and well-regarded in modern Ukrainian literature. There is no sense to submit references to numerous sources because the Mykolaiv poet is perceived for a long time as the person whose creativity represents the modern Ukrainian literature in the world.

Analysis of publications on the research topic. The authors made an attempt to trace how the poet solves the main philosophical problems of the devel-

opment of the Ukrainian state in the book of poems «Pektoral» [1, 2, 3]. The authors outline the circle of questions. However, the motive of the «poetic admonition» is not sufficiently considered at present.

Purpose of the article. Bring to light of what way the «poetic admonition» is carried out in Dmytro Kremin's poem concerning Ukraine's destiny, to find out the historical context of this admonition, the moral and aesthetic position of the poem's author.

Tasks of the article are:

- to make the poem's philological analysis;
- to find out the writer's moral and aesthetic position;
- to identify the visual and expressive means of embodying the moral and aesthetic position.

Analysis. We chose the next verse of the poet for our research:

Гадяцький полковник, а чи з Умані

The Hadiach colonel whether from Uman

Сотник – то історія сама.

The sotnik is history itself.

*Літописи наші непридумані,
The memorials are of our true,
Але інших – Господи! – нема.
But the other – good heavens! – no one.*

*І не в нас П'ємонті і Вермонти.
And we don't have Piedmont and Vermont.
Захлинула нас кривава твань
The bloody mud overflowed us
Од часів Залізняка і Гонти,
From the days of Zalizniak and Gonta,
Од часів лихих четвертувань.
From the days of dashing dismemberments.*

*Меншиков. Батурын. Чорні жерла
Menshikov. Baturyn. Black muzzles*

Тих гармат, що п'яні без вина...
Those main guns that are drunk without any wine...

*І співати мало: «Ще не вмерла...»
And sing little: «Not yet died...»
І радити мало, що не вмерла.
And rejoice little, that had not died.*

*Треба жити, щоб жила – вона... [4, с. 91].
We must live for its living..*

The author explained in a homely telephone conversation that the poem was written in early 1992, but it was printed later because of certain circumstances.

What has changed over the years, whether justified a kind of poetic «prophecy» of a man who has always remained a Ukrainian patriot under any circumstances? First of all, he is a patriot of his native language, history, and poetic traditions. Dmytro Kremin's poetic work is his contribution to the development of the Ukrainian literary language.

From the point of view of historicity, now it is very easy for us to find out about whom it is said in the poem's first line: «Hryhorii Hrabianka, who wrote the Cossack chronicle» [5] - this is one of the many references. It is also easy to learn about the «colonel of Uman» Ivan Gonta, about Maxim Zalizniak, the tragic fate of the man who headed the Koliivshchyna. Therefore, the modern reader, a person who was brought up in the times of independence, is well versed in Ukraine history and the historical basis of the figurative system of the poem.

When this poem was first printed, even a well-trained reader had to make a great effort to understand the true historical basis of this small work. Dmytro Kremin tells about the historical figures. At that time their activities' assessment was obviously different from the activity themselves. But for the poem's persona, these historical figures appear as the

personification of the tragic history of his country.

The figurative system of the poem is based on these personalities, they give a tragic tone to the persona's reflections about the unity of the past and the homeland future.

Let us emphasize the main thing: the persona insists on the history of the people is real, not fabricated. «Our chronicles are not imagined» - this is acknowledgment, and it is no coincidence that he addresses the Lord when he is claiming about the non-fiction of the people's history. Such compellation is a Christian mental outlook.

The tragic figures of Ukrainian history have already appeared in the first stanza. Their activities are associated with tragic but fateful historical events. It sets the reader's mind on having a serious conversation about the most important things for each nation. The first one is to talk about the necessity and the obligation of the selfless struggle for the Motherland freedom, for the people, for each person.

«History itself» is true and complete, according to the persona's opinion because it consists of people's stories, each of whom could either do everything in power to liberate the people or abandon this path – and they contribute to the people humiliation by own inaction and self-humiliation.

The poem's first stanza depicts the persona as a true patriot. His Christian mental does not prevent him from being critical of the people's history. He highlights historical figures. In his opinion, they illuminate the patriotism's issues fully and comprehensively. The figures have the moral authorities for the persona, so he is perceived as the patterns of his country's life at the present historical stage.

The first line of the second stanza can be regarded as an indirect proclamation by the persona's view of what real patriotism should be of the people's life at the present stage. "Piedmont" and "Vermont" certainly appear for a reason in the line. Now, of course, everyone knows which region of our country has the unofficial name "Ukrainian Piedmont", but at the time of the poem's creation, it was also known. Regarding "Vermont" - it is here, in this American state, for a long time lived Nobel prize winner in literature Alexander Solzhenitsyn who was deprived of Soviet citizenship. Perhaps, "Piedmont" can be perceived as a generalized definition of the cultural environment at the level of artistic images, "Vermont" - as such a definition of freedom and free creativity.

At first glance, the persona misses because of the lack of his own «Piedmont» and «Vermont». It is true to a certain extent because freedom and creativity have always been the main achievement of every nation and its contribution to world culture. At the same time, the persona-patriot understands well: each nation has own history, as well as the way to it. There-

fore, the centers of culture, freedom, and creativity should be the centers of the people in Ukraine. It should be without any naturalizations which are destroyed, sometimes forever, national identity! Every nation should be proud of uniqueness, their contribution to the treasury of world culture, not the resemblance (even to the highest world standards)! A person or a people, who proud of «flattering comparison», admit their inferiority – no matter what beautiful, intelligent, patriotic, and witty things they do say.

Unfortunately, as the poem's persona admits, the fate of the Ukrainian people for many centuries had only "bloody mud" alternatively to the background of other countries' history and peoples. Indeed, this «bloody mud», directly or indirectly, «overflowed» everyone, it should be recognized for the sake of the future of independent Ukraine.

In this stanza, the people's bloody history is reproduced by referring to the personalities, who have already been mentioned at the «hidden» level. It was built through the use of associations of artistic images. The images of Maxim Zalizniak and Ivan Gonta appear again in the stanza. It needs to pay attention to this once more and is considered as the spread of associative links through the using of which the persona emphasizes the uniqueness of the people's personal history.

The image of «dismemberment» as a cruel execution is multivalued in the context of the verse's figurative system. If we continue the associative links of the image, it will not only about the brutal execution of a person. In this image it is conceivable that the persona also sees the fate of his native country «was mangled» many times. The Motherland, which was losing its integrity, eventually gained independence, renewed itself in the form of a historical and an integral state formation. In these conditions, it is their own, national achievements (from cities, villages and even estates to individuals) should constitute an independent state. Therefore, in this case we need to agree with the persona: no «Piedmont-Vermont» on this earth should not be! Thus, you need to appreciate, store, reproduce and build your own places.

Making the conclusion of the second stanza, it is possible to conclude: firstly, it continues personal interpretation of the persona's history of the homeland, shifting the image in the personal side; secondly, begins a subject of protection of national identity, necessity to defend own national interests.

The third stanza begins with two tragic lines, with their help the author and the persona return us to the most tragic events of homeland history again: the infamous historical figure Alexander Menshikov and the town of Baturin... Nominal sentences, nothing superfluous, almost a graphic image.

In early 1990s, the interpretation of these images was not unambiguous. However, the tragic mood of the figurative system (especially the images «execution» and «dismemberment») of the previous two stanzas is emotionally «transferred» to the beginning of this stanza, therefore, we use this name, the «protocol» list of names and towns make (on an emotional level) a great impression.

Attention should be paid to the following image of this verse – «main guns that are drunk without any wine» - in the context of the tragic fate of Baturyn. The town is perceived as a kind of climax of the destruction of the Ukrainian people's roots, as a consequence of the destructive influence of external forces (indirectly they are named in Menshikov's person) at the desire of the people to their own life, liberty, independence. We can assume these muzzles of main guns «drunk» from Cossack blood, but the persona does not tell about it, he gives the chance to the reader to guess, feel, finish a picture of the destruction of a symbol of national will.

In the last three lines of the work, the concentration of feelings of the author and the person, who are united by real patriotism, reaches the apogee. Dmytro Kremin verses masterly, so the unity of form and content of these lines is impeccable.

The first line of the song, which became the Anthem of independent Ukraine, appears in a very interesting formal and semantic context in the poem. As we know, the performance of the National Anthem is determined by special official documents, it is mandatory for many official events. However, we emphasize this, we are talking about «performance»! When the Anthem «is singing», many shades of meaning are added to the substance, because in this way the official purpose, its state function, is significantly «wash out». That is why the persona insists that «And sing little: «Not yet died ...»

«Little» in this context is only the outward manifestation of patriotism. People who show «well sing» the Anthem, can be real enemies of the people – and there are a lot of such kind of examples such, unfortunately... The poet Dmytro Kremin warned against this at the beginning of independence.

The author of the work and the persona consider that the life position is also insufficient for a real patriot. It is expressed in this line: «And rejoice little, that have not died».

Returning to the form of the poem, we should note: by changing only one letter («ще» changed to «що») completely changed the content of the famous line from the Hymn (in the original text). People even sincerely "rejoice" that Ukraine «have not yet died», also remain passive observers, therefore, their relation to the Homeland appears immoral. Accordingly, such an immoral attitude to the Motherland causes persona's condemnation.

The last line of the work is the quintessence of its moral and civic content, as it «formulates» the writer's moral and aesthetic position. This line emphasizes the unity of human life and the Motherland, if, of course, we are talking about real patriotism. The life sense of everyone who wants to consider himself a worthy descendant and heir to the best traditions of the figures of the people, is to «serve the Motherland».

Unfortunately, during the time of independence a generation of such kind of «professional patriots» appeared, grew and acquired considerable «political power». They are quite intelligent people who did nothing and do nothing for the country, but skillfully exploit the concept of «patriotism» for their purposes...

The last line is naturally prepared by the whole poem's figurative system. Accordingly, its appearance becomes a natural conclusion of the persona's comprehension of the past of his country, a kind of poetic combination of the past and the future in the fate of each person.

Conclusion. Analyzed the poem by Dmytro Kremin, we can draw the following conclusions:

- the patriot writer's moral and aesthetic position is that he calls for conscientious work for the sake of the interests of Ukraine;
- the poet saw the danger of «official patriotism», which destroys the Ukrainian statehood at the beginning of independence;
- the poet's moral and aesthetic position is embodied with the help of many visual and expressive tools, poetic skill allows the author to create extremely convincing artistic images.

Prospects for further research are considered to appropriate in two directions:

- comparison of the poem with other author's works of the corresponding subject;
- comparison of the works of Dmytro Kremin with the other patriotic poets' works in order to identify the aesthetic originality of his work.

Список використаних джерел

1. Гладисhev В. В. Вірш-пересторога поета-патріота // Рідна мова – освітній кварталник Українського вчительського товариства у Польщі (Валч 2013). – № 19. – С. 25-30.
2. Гладисhev В. В. Некоторые аспекты литературного наследия Николаевщины // Z 40. Zbiór raportów naukowych. Konferencji Międzynarodowej Naukowo-Praktycznej «Literatura, socjologia i kulturoznawstwo. Aktualne naukowe problemy. Pozpatrzanie, decyzja, praktyka» (29.06.2015 – 30.06/2015) – Warszawa: Wydawca: Sp. Z o.o. «Diamind trading tour», 2015. – 100 str. – S. 70-77.
3. Гладисhev В. В. Самотній голос патріота (Дмитро Кремень: минуле й сьогодні) // III. Internationale virtuelle Konferenz der Ukrainistik «Dialog der Sprachen - Dialog der Kulturen. Die Ukraine aus globaler Sicht» Reihe: Internationale virtuelle Konferenz der Ukrainistik. Bd. 2012. Herausgegeben von Olena Novikova, Peter Hilkes, Ulrich Schweier. Verlag Otto Sagner, München - Berlin, 2013. – С. 588-594.
4. Кремень Д. Д. Пектораль: Нова книга / Д. Д. Кремень – Николаев : «Возможности Киммерии», 1997. – 120 с.
5. <http://www.karaoke.ru/song/3834.htm> - режим доступу на 16.10.2011 р.

References

1. Hladyshev V.V. Virsch-perestoroga poeta-patriota. [Poem-warning of the patriot poet] // *Ridna mova – Osvitniikvartalnyk Ukrainiskoho vscytelskoho tovarystva u Polshchi* (Valch. 2013) [Native Language – Educational Quarterly Magazine of the Ukrainian Teacher Society in Poland (Valch. 2013)], no. 19, pp. 25-30. [in Ukrainian].
2. Hladyshev V.V. Nekotore aspekty literaturnogo nasledia Nikolaievshchiny. [Some of the aspects of Nikolaievshchina heritage]. *Z 40.Zbiór raportów naukowych. Konferencji Międzynarodowej Naukowo-Praktycznej «Literatura, socjologia i kulturoznawstwo. Aktualne naukowe problemy. Pozpatrzanie, decyzja, praktyka» (29.06.2015 – 30.06/2015)* [Z.40.Collectd Edition of Scientific Reports. International Scientific and Practical Conference «Literature, Sociology and Cultural Studies. Actual Scientific Problems. Consideration, Decision, Practice» (29.06.2015 – 30.06/2015)], Warsaw, Sp. Z o.o. «Diamind trading tour» Publ., 2015, pp. 70-77. [in Russian].
3. Hladyshev V.V. Samotni golos patriota (Dmytro Kremin: mynule i sogozenia) [Lonely Voice of the Patriot (Dmytro Kremin: Past and Present)] // III. Internationale virtuelle Konferenz der Ukrainistik «Dialog der Sprachen - Dialog der Kulturen. Die Ukraine aus globaler Sicht» Reihe: Internationale virtuelle Konferenz der Ukrainistik. Bd. 2012. Herausgegeben von Olena Novikova, Peter Hilkes, Ulrich Schweier. [Third International Virtual Conference of Ukrainian Studies «Dialogue of Languages - Dialogue of Cultures - Ukraine from a Global Perspective» Series: International Virtual Conference of Ukrainian Studies. Bd. 2012. Edited by Olena Novikova, Peter Hilkes, Ulrich Schweier.], München - Berlin, published by Otto Sagner, 2013, pp. 588-594. [in Ukrainian].
4. Kremin D.D. *Pektoral: Nova Knyha* [Pectoral: the New Book]. Nikolaiev, «Vozmozhnosti Kimmerii» [Possibilities of Kimmerii]. Publ., 1997, 120 p. [in Russian].
5. Available at <http://www.karaoke.ru/song/3834.htm> as for 16.10.

Владимир Гладышев, Наталья Даскал Поэтическое предостережение Дмитра Кременя

В статье рассматривается стихотворение выдающегося украинского поэта Дмитра Кременя, во время анализа выясняются истоки настоящего патриотизма, доказывается необходимость активного отстаивания каждым гражданином интересов украинского народа во время строительства независимой Украины. Стихотворение воспринимается как своеобразное предостережение поэта-патриота о том, что строительство нового украинского государства требует от каждого гражданина подлинного патриотизма, готовности самоотверженно трудиться в интересах страны и народа. Именно эти ценности отстаивают автор и лирический герой произведения.

Ключевые слова: Дмитро Кремень, история, лирический герой, патриотизм.

Володимир Гладишев, Наталія Даскал Поетичне застереження Дмитра Кременя

У статті розглядається вірш видатного українського поета Дмитра Кременя, який є видатним прикладом втілення патріотизму за часів розбудови незалежної України. Під час аналізу вірша використовується філологічний аналіз художнього тексту як найбільш ефективний шлях аналізу програмових для творчості поетів творів. У процесі аналізу з'ясовуються витоки справжнього патріотизму, що є основою морально-естетичної позиції видатного поета. Також шляхом філологічного аналізу тексту доводиться необхідність активного обстоювання кожним громадянином інтересів українського народу за часів розбудови незалежної України. Автор вірша звертається до трагічних постатей української історії, згадує історичні події, під час яких український народ довід власну спроможність боротися за незалежність, перемогати несприятливі обставини, зберігати власну ідентичність, віру у майбутнє, у кращу долю, вибороти яку він спроможний. Це звернення здійснюється на поширеному культурно-історичному тлі, коли різні історичні обставини вимагали від українців не лише патріотизму, а й вміння терпіти, бачити історичну перспективу, сумлінно працювати на майбутнє свого народу, наближати створення незалежної держави. На сучасному етапі розвитку України як незалежної держави вірш розглядається як своєрідна пересторога. Вважаємо, що цей вір - це попередження поета-патріота, який нагадує сучасникам про те, що розбудова нової української держави потребує від кожного громадянина справжнього патріотизму, готовності самовіддано працювати в інтересах країни та народу. Саме ці цінності обстоюють автор і ліричний герой твору. Вірш надруковано на початку 90-х років минулого століття, тоді майбутнє української держави бачилось дещо іншим, але саме патріотична спрямованість творчості допомогла поетові побачити небезпеку, яка загрожувала молодій державі, і попередити про цю небезпеку.

Ключові слова: Дмитро Кремень, історія, ліричний герой, патріотизм.

DOI: 10.33310/2518-7813-2019-66-3-71-75
УДК 378.018.8:373.5.011.3-051:51

Тетяна ГОДОВАНЮК

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри вищої математики та методики навчання математики
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини,
Україна
e-mail: tgodovanyuk@ukr.net

СИСТЕМНИЙ ПІДХІД ЯК ОСНОВА МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ

Розглянуто особливості реалізації системного підходу у методичній підготовці майбутніх учителів математики. З'ясовано суть системного підходу та обґрунтовано доцільність його застосування у методичній підготовці студентів. Зазначено, що ключовим поняттям реалізації системного підходу у методичній підготовці майбутніх учителів математики є поняття системи. З'ясовано вплив факторів зовнішнього середовища на внутрішній стан системи методичної підготовки студентів. Визначено на основі системного підходу етапи реалізації системи методичної підготовки майбутніх учителів математики.

Ключові слова: методична підготовка, системний підхід, система, майбутні вчителі математики.

На сучасному етапі розвитку суспільства математична освіта є надзвичайно важливим індикатором інтелектуального розвитку підростаючого покоління та його підготовки до життя. З огляду на це особливого значення набуває проблема підготовки вчителів математики нової генерації, які будуть здатні до самореалізації та свідомого удосконалення у подальшій професійній діяльності. Відповідно, надзвичайної актуальності набуває питання методичної підготовки майбутніх учителів математики. У зв'язку з цим виникає потреба врахування системного підходу в методичній підготовці студентів, як основи для досягнення педагогічної майстерності та орієнтації на постійний професійний розвиток упродовж всього життя.

Значний внесок у розробку системного підходу як загальної методології дослідження було зроблено на основі наукових праць вітчизняних та зарубіжних вчених, зокрема, В. Афанасьєва, Л. фон Берталанфі, В. Беспалька, В. Бикова, І. Дудник, В. Могилевського, В. Садовського, Н. Чорней та інших. Зокрема, системний педагогічний підхід у дослідженнях висвітлювали О. М. Авер'янова, Ю. К. Бабанський, В. Ю. Биков, І. В. Блауберг, Б. З. Вульф, С. У. Гончаренко, І. А. Зязюн, Т. А. Ільїна, Н. Є. Колесник, Н. В. Кузьміна, В. А. Кушнір, І. В. Малафійк, Н. В. Морзе, Н. М. Островерхова, Н. В. Подопрігора, І. М. Предборський, В. С. Онищук, І. П. Підласий, В. А. Садовський, І. А. Ткаченко, О. М. Трифонова, Е. Г. Юдіна та інші.

Стосовно реалізації системного підходу у методичній підготовці майбутнього вчителя,

І. А. Ткаченко [13, 294] системний підхід визначає як загальнонаукову методологічну концепцію, особливу стратегію наукового пізнання й практичної діяльності, що зорієнтовує на розгляд складних об'єктів як деяких систем, якою є безпосередньо методична підготовка майбутнього вчителя. Науковець вважає, що системний підхід забезпечує цілісний погляд на проблему методичної підготовки майбутніх вчителів і дозволяє розглядати її, по-перше, як інваріантний етап неперервної педагогічної освіти вчителя, здійснюваної під час навчання студентів у педагогічних закладах вищої освіти, а по-друге, забезпечити єдність і цілісність всіх складових компонентів змісту і процесу методичної підготовки.

Мета статті – розкрити сутність системного підходу у процесі методичної підготовки майбутніх учителів математики.

Сьогодні системний підхід вивчення предмету дослідження використовується майже в кожному сучасному науковому дослідженні, відображаючи різні його напрямки. В. А. Ковальчук [3], умовно виділяє такі напрямки як: філософські аспекти системного підходу; розробка логіки і методології системного дослідження; побудова системних концепцій і теорій; створення моделей педагогічних систем; аналіз і синтез сутності, властивостей, структурних елементів педагогічних явищ, процесів.

У педагогіці та методиці навчання математики системний підхід спрямований на розкриття цілісності об'єктів навчання, виявлення в них різних типів зв'язків і зведення в єдину теоретичну характеристику.

Науковці В. Ю. Биков [1] та Н. В. Кузьміна [5] системний підхід розглядають як загальну методологію системних досліджень, яка впливає безпосередньо із принципу системності, що припускає розглядання об'єкта як сукупності елементів, які перебувають у певній взаємодії між собою і навколишнім світом, а також розуміння системної природи знання.

В. А. Кушнір зазначає, що «системний підхід як методологія пізнання спонукає до розуміння необхідності простору досліджень, а саме – виходу в простір міжпредметних та надпредметних, тобто методологічних знань» [6, 32].

На сучасному етапі розвитку педагогічної науки системний підхід варто розглядати як методологічну основу, оскільки він дозволяє розглядати педагогічний процес як цілісність з усією різноманітністю взаємозв'язків між її компонентами, ефективність функціонування якої залежить як від кінцевої мети, до якої вона спрямована, так і від її внутрішньої структури.

У контексті нашого дослідження системний підхід у методичній підготовці майбутнього вчителя математики будемо розглядати як методологічний підхід, при якому методична підготовка розглядається як система, що є сукупністю взаємопов'язаних структурних елементів, кожен з яких має чітко визначену мету та передбачуваний кінцевий результат, відповідні ресурси, прямий та зворотній зв'язок, а також зв'язок із зовнішнім середовищем.

Застосування системного підходу у методичній підготовці майбутніх учителів математики пояснюються тим, що: 1) розвиток особистості студента та формування його професійної компетентності відбувається в цілісному інтегрованому педагогічному процесі, в якому всі компоненти максимально взаємопов'язані та спрямовані на досягнення визначеної мети; 2) об'єднання зусиль суб'єктів освітнього процесу спрямоване на отримання конкретних результатів з урахуванням реальних освітніх потреб, що сприяє підвищенню ефективності педагогічного впливу; 3) створена система забезпечує прогнозованість результатів, цілісність і взаємозумовленість компонентів навчальної діяльності (мети, змісту, форм і методів) та чітку керованість педагогічним процесом; 4) реалізація освітньої діяльності здійснюється завдяки доцільному поєднанні традиційних і інноваційних форм, методів та засобів навчання, що забезпечує більш ефективний вплив на особистість студента та вимагає менших матеріальних та часових затрат; 5) спеціально змодельовані умови забезпечують професійний та особистісний розвиток як студента, так і викладача, сприяють їх творчому самовираженню, гуманіза-

ції професійних і міжособистісних відносин.

Ключовим поняттям реалізації системного підходу у методичній підготовці майбутніх учителів математики є поняття системи. Система – одне з найдавніших наукових понять, перші уявлення про яке виникло в античній філософії, яка висунула онтологічне тлумачення системи як форми впорядкованості і цілісності буття. Найбільш лаконічно і точно розкрив сутність цієї категорії Аристотель, який стверджував, що «ціле – більше суми його частин» [14, 750].

Система – це упорядкована множина взаємопов'язаних елементів, які мають власну структуру і організацію [8]. У тлумачному словнику [2, 1320] поняття «система» трактується як: порядок, зумовлений правильним, планомірним розташуванням і взаємним зв'язком частин чого-небудь; продуманий план; заведений, прийнятий порядок; сукупність принципів, які є основою певного вчення; сукупність методів, прийомів здійснення чого-небудь. У словнику іншомовних слів [12] поняття «система» трактується як форма, спосіб побудови, організація чогось. Як філософська категорія, поняття системи визначається як складний об'єкт, сформований з елементів, відношення яких утворюють структуру [11]. За В. М. Сагатовським [9], система – це скінченна множина функціональних елементів й відношень між ними, виокремлена з середовища відповідно до певної мети в межах визначеного часового інтервалу. І. В. Малафіїк визначає систему як взаємопов'язану сукупність елементів, взаємодія яких приводить до утворення цілого, яке має таку властивість, якої не має жоден із цих елементів [7].

У найбільш загальному випадку під системою розуміють упорядковану сукупність якісно визначених елементів, між якими існує закономірний зв'язок чи взаємодія, і яка спрямована на досягнення певної мети. Це означає, що поняття про систему ґрунтується на трьох положеннях [10]: система утворюється сукупністю (множиною) елементів, що мають зв'язки між собою; ця сукупність утворює єдине ціле, тобто видалення одного з елементів сукупності порушить властивість цілісності; утворене сукупністю елементів єдине ціле має певну мету або призначення, властиве для всієї сукупності елементів, а не для якоїсь комбінації з них.

Згідно з загальною теорією систем досліджуваний об'єкт розглядається як система і, одночасно, як елемент більш великої системи. Вивчення об'єкта з позиції системного підходу включає такі аспекти [4]: системно-елементний (виявлення елементів, що складають дану систему); системно-структурний (вивчення внутрішніх зв'язків між елементами системи); системно-функціональний

(виявлення функцій системи); системно-цільовий (виявлення цілей і підцілей системи); системно-ресурсний (аналіз ресурсів, необхідних для функціонування системи); системно-інтеграційний (визначення сукупності якісних властивостей системи, що забезпечують її цілісність і відмінних від властивостей її елементів); системно-комунікаційний (аналіз зовнішніх зв'язків системи із зовнішнім середовищем та іншими системами); системно-історичний (вивчення виникнення системи, етапів її розвитку і перспектив).

В реальній дійсності будь-яка система не може існувати (функціонувати) ізольовано або відокремлено від середовища, що її оточує. Середовище завжди впливає за допомогою деяких факторів на внутрішній стан системи. У свою чергу система не може бути нейтральною до зовнішнього середовища. Вплив факторів зовнішнього середовища на систему характеризують входними (екзогенними) величинами, а елементи системи, на які відбувається вплив, називають «входами» системи. Вплив системи на зовнішнє середовище характеризується значенням вихідних (ендогенних) величин (рис. 1).

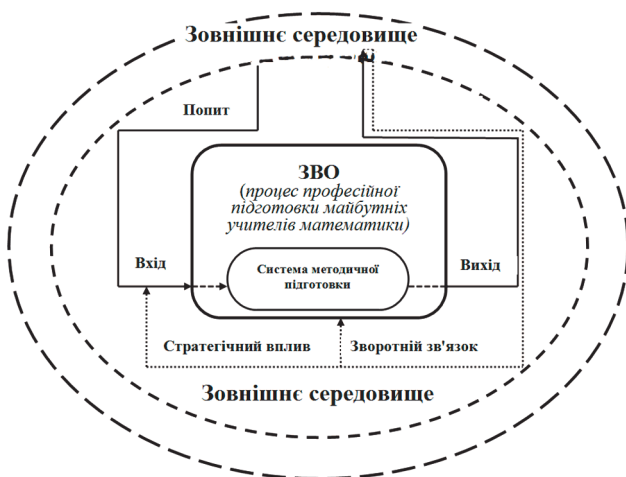


Рисунок 1 – Вплив факторів зовнішнього середовища на внутрішній стан системи методичної підготовки майбутніх учителів математики (на основі принципу «чорного ящика» за Р. С. Фартудіновим)

З позиції реалізації системного підходу у методичній підготовці майбутніх учителів математики, спочатку варто на основі педагогічного дослідження визначити параметри «виходу» (кінцевий результат), а саме які компетентності мають бути сформовані у студентів та на яких етапах підготовки. Ми вважаємо, що на всіх етапах підготовки сучасного вчителя математики замало формування методичної компетентності. На «виході» в результаті повинен бути підготовлений до професійної діяльності вчитель з високим рівнем сформованості як методичних, так і

ключових компетентностей: *творчий* – здатний творчо підходити до планування та здійснення освітнього процесу з математики, вміє вирішувати проблеми і знаходити творчі рішення; *креативний* – здатний генерувати нові ідеї, моделювати власну діяльність та діяльність учнів у процесі навчання предмету; *самостійний* – здатний до аналізу своїх можливостей, адаптуватися до потреб часу, навчатися впродовж життя, керувати своїм навчанням і кар'єрою; *посередник між знаннями та учнями* – глибоко володіє системою знань із власного предмету та методики його навчання, здатний на практиці ділитися ними з учнями, застосовуючи сучасні технології розвитку критичного та логіко-математичного мислення, мобільного навчання, цифрові технології, компетентнісно-орієнтовані технології навчання; *новатор* – здатний до переоцінки накопиченого педагогічного досвіду та впровадження в освітній процес з математики інноваційних методів, технологій та засобів навчання; *підприємець* – здатний реагувати на можливості та ідеї, втілювати їх у освітній процес з математики та перетворювати у цінності для підростаючого покоління; *авторитетний* – здатний мотивувати учнів до вивчення предмету, вміє працювати з учнями на рівних умовах, вести за собою; *грамотний* – здатний розрізняти, розуміти, висловлювати, створювати та інтерпретувати математичні поняття, факти, теорії та гіпотези як усно так і письмово, за допомогою візуальних, звукових та цифрових матеріалів; *комунікативний* – вміє працювати в команді та ефективно спілкуватися, здатний до спільного вирішення проблеми на основі аналізу обставин та відповідної ситуації.

Наступним кроком є визначення параметру «входу», тобто досліджується потреба у відповідних ресурсах (дидактичних, методичних, інформаційних тощо), яка визначається після детального вивчення освітньо-організаційного рівня запропонованої системи методичної підготовки (рівня матеріально-технічної бази, особливостей організації освітнього процесу, змісту навчання та викладання) та параметрів зовнішнього середовища (економічного, соціального, освітнього тощо).

Особливо важливого значення при цьому набуває дослідження параметрів процесу формування кінцевого результату. На цьому етапі розглядається процес методичної підготовки студента, а також чинники та шляхи його вдосконалення.

Системний підхід у контексті нашого дослідження передбачає реалізацію системи методичної підготовки майбутніх учителів математики на трьох етапах навчання: *пропедевтичному* (I – II курси на першому рівні вищої освіти), який є основою для реалізації інших етапів. Реалізується,

зокрема, у процесі навчання таких навчальних дисциплін як «Елементарна математика», «Аналітична геометрія», «Лінійна алгебра», «Математичний аналіз» тощо. Зміст зазначених навчальних курсів створює умови для встановлення зв'язків між окремими темами шкільного курсу математики, тим самим забезпечуючи формування у студентів перших елементарних методичних знань та вмінь; *фактичному* (III – IV курси на першому рівні вищої освіти та I – II курси на другому рівні вищої освіти). Основою методичної підготовки на даному етапі є вивчення курсу «Методика навчання математики» (III – IV курси на першому рівні вищої освіти) та «Методика навчання математики у профільній школі» (I – II курси на другому рівні вищої освіти). Крім того, у процесі паралельного навчання дисциплін «Методика навчання математики» і, наприклад, «Інноваційні технології навчання шкільного курсу математики» та «Методика навчання математики у профільній школі» і дисциплін методичного спрямування, таких, наприклад, як «Інновації в математичній освіті», «Практикум розв'язування нестандартних математичних задач», «Історія та методологія математики» здійснюється методична підготовка студентів, що забезпечує формування готовності до педагогічної діяльності, як складової методичної компетентності майбутнього вчителя математики. Навчання на даному етапі передбачає включення студентів до квазіпрофесійної, навчально-

професійної, науково-дослідної діяльності; *праксеологічному* (III – IV курси на першому рівні вищої освіти та I – II курси на другому рівні вищої освіти). У процесі вивчення дисциплін методичного спрямування, проходження педагогічної практики, участі студентів у роботі математичних студій для учнів та консультаційних центрів для студентів молодших курсів, відбувається уточнення сутності професійної діяльності майбутніх учителів математики, цілеспрямована підготовка до якісного та продуктивного виконання майбутньої діяльності, окреслення перспектив для професійного зростання як вчителя математики.

Отже, системний підхід лежить в основі якісної наскрізної методичної підготовки майбутніх учителів математики у педагогічних закладах вищої освіти, результатом якої є формування методичної компетентності студентів. На засадах системного підходу має відбуватися формування як методичних, так і ключових компетентностей майбутнього вчителя математики. З метою формування у майбутніх учителів математики методичної компетентності у навчанні учнів математики, система методичної підготовки має реалізовуватися на трьох етапах навчання: пропедевтичному, фактичному і прaxeологічному.

У подальшому передбачається на основі детального вивчення функціонування окремих складових системи створити модель системи методичної підготовки майбутніх учителів математики.

Список використаних джерел

1. Биков В.Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : монографія. Київ : Атіка, 2009. 682 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ, Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
3. Ковальчук В.А. Становлення системного підходу дослідження педагогічних об'єктів та явищ. Дослідницький компонент у діяльності загальноосвітніх навчальних закладів та позашкільних закладів освіти: ретроспектива і перспектива : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (Київ, 21 листопада 2013 р.). Київ: Інститут обдарованої дитини, 2013. С.32-38.
4. Кузнецов Ю.В., Мелякова Є.В. Короткий курс лекцій з дисципліни «Теорія організації». URL : https://studme.com.ua/1584072011147/ekonomika/teoriya_organizatsii.htm
5. Кузьмина Н.В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования. Москва : ИЦПКС, 2001. 273 с.
6. Кушнір В. А. Теоретико-методологічні основи системного аналізу педагогічного процесу вищої школи : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 Кіровоград, 2001. 482 с.
7. Малафій І. В. Дидактика новітньої школи: Навчальний посібник. Київ : Видавничий Дім «Слово». 2015. 632 с.
8. Поняття елементів та структури системи. URL: <http://www.marcusvincius.tk/chastina.html>
9. Сагатовский В. Н. Основы систематизации всеобщих категорий. Томск. 1973.
10. Сидоренко В.К., Дмитренко П.В. Основы научных исследований: Навчальний посібник для вищих педагогічних закладів освіти. Київ : РННЦ «ДІНІТ», 2000. 259с.
11. Система, елемент, структура, функція. URL: <https://subject.com.ua/philosophy/philosophy/41.html>
12. Словник іншомовних слів. URL : <https://www.jnsn.com.ua/cgi-bin/u/book/sis.pl?Qry=%25F1%25E8%25F1%25F2%25E5%25EC%25E0&page=4&action=search&found=253>
13. Ткаченко І.А. Системний підхід в методичній підготовці майбутнього вчителя астрономії. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка. Серія : Педагогічна. 2015. Вип. 21. С. 292-294. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znkp_ped_2015_21_99
14. Философский словарь / сост.: И.В. Андрущенко, О.А. Вусатюк, С.В. Линецкий. – Киев: А.С.К., 2006. – 1056 с.

References

1. Bykov V.Yu. (2009). Modeli organizacijnyx system vidkrytoyi osvity [Models of Open Education Organizational Systems] : monografiya. Kyiv : Atika, 682 [in Ukrainian].

2. Busel V. T. (2005). Velykyj tlumachnyj slovnyk suchasnoyi ukrayinskoyi movy [A great explanatory dictionary of modern Ukrainian] (z dod. i dopov.). Kyiv, Irpin : VTF «Perun», 1728 [in Ukrainian].
3. Kovalchuk V.A. (2013). Stanovlennya systemnogo pidkhodu doslidzhennya pedagogichnykh ob'ektiv ta yavyshe [Developing a systematic approach to the study of pedagogical objects and phenomena]. Doslidnyckyj komponent u diyalnosti zagalnoosvitnix navchalnykh zakladiv ta pozashkilnykh zakladiv osvity: retrospektyva i perspektyva : materialy Vseukrayinskoyi naukovopraktychnoyi konferenciyi (Kyiv, 21 Nov. 2013). Kyiv: Instytut obdarovanoyi dytyny. pp. 32-38 [in Ukrainian].
4. Kuznyecov Yu.V., Melyakova Ye.V. Korotkyj kurs lekcij z dyscypliny «Teoriya organizaciyi» [Short course of lessons with discipline «Theory of organization»]. Retrieved from https://studme.com.ua/1584072011147/ekonomika/teoriya_organizatsii.htm [in Ukrainian].
5. Kuzmina N.V. (2001). Akmeologicheskaja teoriya povysheniya kachestva podgotovki specialistov obrazovaniya [Acmeological theory of improving the quality of training of education specialists]. Moskva : ICPKS. 273 [in Russian].
6. Kushnir V. A. (2001). Teoretyko-metodologichni osnovy systemnogo analizu pedagogichnogo procesu vyshchoyi shkoly [Theoretical and methodological foundations of the systematic analysis of the pedagogical process of higher education]. Doctor's thesis. Kirovograd. 482 [in Ukrainian].
7. Malafiyik I. V. (2015). Dydaktyka novitnoyi shkoly: Navchalnyj posibnyk [Didactics of the newest school]. Kyiv : Vydavnychyj Dim «Slovo». 632 [in Ukrainian].
8. Ponyattya elementiv ta struktury systemy [Ponyattya elementiv ta struktury systemy]. Retrieved from <http://www.marcusvinicius.tk/chastina.html> [in Ukrainian].
9. Sagatovskij V. N. (1973). Osnovy sistematizacii vseobshchih kategorij [Fundamentals of the systematization of universal categories]. Tomsk. [in Russian].
10. Sydorenko V.K., Dmytrenko P.V. (2000). Osnovy naukovykh doslidzhen [Basics of the scientific research]: Navchalnyj posibnyk dlya vyshchykh pedagogichnykh zakladiv osvity. Kyiv : RNNCz «DINIT». 259 [in Ukrainian].
11. 9. Sistema, element, struktura, funkciya [System, element, structure, function]. Retrieved from <https://subject.com.ua/philosophy/philosophy/41.html> [in Ukrainian].
12. Slovnyk inshomovnykh sliv [Dictionary of foreign words]. Retrieved from <https://www.jnsm.com.ua/cgi-bin/u/book/sis.pl?Qry=%25F1%25E8%25F1%25F2%25E5%25EC%25E0&page=4&action=search&found=253> [in Ukrainian].
13. Tkachenko I.A. (2015). Systemnyj pidxid v metodychnij pidgotovci majbutnogo vchytelya astronomiyi [A systematic approach in the methodological preparation of a future astronomy teacher]. Zbirnyk naukovykh prac Kamyanez-Podilskogo nacionalnogo universytetu im. Ivana Ogiyenka. Seriya : Pedagogichna. Vyp. 21. pp. 292-294. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppk_ped_2015_21_99 [in Ukrainian].
14. Andrushchenko I.V., Vusatjuk O.A., Lineckij S.V.. (2006). Filosofskij slovar [Philosophical Dictionary]. Kiev: A.S.K.. 1056 [in Russian].

Татьяна Годованюк. Системный подход как основа методической подготовки будущих учителей математики

Рассмотрены особенности реализации системного подхода в методической подготовке будущих учителей математики. Выяснено суть системного подхода и обоснована целесообразность его применения в методической подготовке студентов. Зазначено, что ключевым понятием реализации системного подхода в методической подготовке будущих учителей математики является понятие системы. Выяснено влияние факторов внешней среды на внутреннее состояние системы методической подготовки студентов. Определены на основе системного подхода этапы реализации системы методической подготовки будущих учителей математики.

Ключевые слова: методическая подготовка, системный подход, система, будущие учителя математики.

Tetiana Hodovaniuk. A systematic approach as a basis for methodological training of the future Mathematics teachers

At the present stage of society development, Mathematical education is an extremely important indicator of the intellectual development of the young generation and its preparation for life. Accordingly, the problem of methodological training of the future mathematics teachers is of great urgency. In this context, there is a need to consider a systematic approach in the methodological preparation of students, as a basis for the achievement of pedagogical skills and orientation for continuous professional development throughout life. We will consider the systematic approach in the methodical preparation of the future Mathematics teacher as a methodological approach, in which the methodological preparation is considered as a system that is a set of interconnected structural elements, each of which has a clearly defined purpose and predictable end result, corresponding resources, interactive communication, connection with the environment. The concept of the system is the key notion of implementing a systems approach in the methodological training of the future Mathematics teachers. In reality, any system cannot exist (function) in isolation from its environment. The environment always influences some factors of the internal state of the system. In turn, the system cannot be neutral to the external environment. The influence of environmental factors on the system is characterized by input (exogenous) quantities, and the elements of the system that are affected are called "inputs" of the system. From the point of view of implementing a systematic approach in the methodological training of the future Mathematics teachers, it is necessary to first determine, on the basis of pedagogical research, the parameters of the "output" (end result), namely what competences should be formed in students and at any stage of preparation. The next step is to determine the "input" parameter: research the need for appropriate resources, the educational and organizational level of the proposed system of methodological training and environmental parameters is given a detailed study.

Key words: methodological training, systematic approach, system, future Mathematics teachers.

DOI: 10.33310/2518-7813-2019-66-3-76-82

УДК 378.22.016:57

Надія ГРАМАТИК

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри загальної педагогіки, дошкільної, початкової та спеціальної освіти

Ізмаїльського державного гуманітарного університету

e-mail: Gramatiknadea@gmail.com

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ БІОЛОГІЇ: БАЗОВІ ТЕОРІЇ ПРИРОДНИЧО-НАУКОВОГО ДИСКУРСУ

Динамічний розвиток сучасного суспільства кардинально змінює орієнтири і пріоритети освіти. Особливо це стосується системи вищої педагогічної освіти, яка повинна своєчасно реагувати на нові виклики до підготовки конкурентоздатних майбутніх фахівців.

Оновлення філософії шкільної природничої освіти, обумовлене необхідністю його кореляції з сучасним рівнем наукових знань, а також з реаліями сучасного світу. У зв'язку з цим, постає проблема професійної підготовки майбутнього вчителя біології нової форми, орієнтованої на інноваційну педагогічну діяльність. Визнання сучасного вчителя, як суб'єкта інноваційних змін, визначає нові цільові установки в системі його професійної підготовки.

Ключові слова: професійна підготовка, інноваційна педагогічна діяльність, Нова українська школа, вчитель нової форми, конкурентоздатний фахівець.

Інтеграція в європейський освітній простір, зумовлює інтенсифікацію змін на всіх рівнях загальної освіти. Саме тому останніми роками відбувається оновлення парадигми шкільної природничої освіти, спрямованої на європейські освітні стандарти. Вирішальну роль у реалізації нової філософії освіти відіграє сучасний вчитель, педагогічна діяльність якого виступає своєрідним каталізатором інноваційних змін в освіті. У зв'язку з цим, сьогодні першочергового значення набула проблема якісної професійної підготовки майбутніх учителів біології, як одна з умов успішної побудови Нової української школи.

В динамічному суспільстві особливого значення набуває новий тип інноваційної освіти, її конкурентоздатність у європейському просторі, мобільність на ринку праці, формування компетентнісної особистості. Останнє зумовлює ініціативно-перетворюючу діяльність особистості протягом життя. Тому в інформаційному суспільстві особливого значення набувають природничі науки, які є підвалинами політичного, економічного й соціального розвитку держави. Біологія, як фундаментальна технологічна основа сучасної цивілізації, відіграє суттєву роль у формуванні нових культурологічних принципів життя, вдало інтегрує природознавчі та суспільні науки, виступаючи провідником гуманістичних орієнтирів. У зв'язку з цим, як соціальне замовлення, важливу роль відіграє якість підготовки випускника школи, який усвідомлює наслідки техногенної цивілізації, цілісність і єдність світу, взаємозв'язок явищ і процесів, здатний жити в інформаційному просторі, враховуючи збільшення джерел і потоків інформації. З огляду на це, кардинально змінюють-

ся орієнтири і пріоритети професійної підготовки майбутніх учителів біології, що виокремлює цю проблему не тільки в практичному, а й в теоретичному плані.

До проблеми природничо-наукової освіти сьогодні звертається багато зарубіжних і вітчизняних вчених (Н.Алієва, І.Бабиш, Г.Білецька, О.Біляковська, А.Вербицький, Б.Гершунський, Н.Калініченко, С.Касярум, О.Левчук, Л.Моторна, Т.Нінова, В.Петрук, Л.Сакович, В.Серіков, В.Стьопін, С.Старостіна, А.Степанюк, О.Суханов, Т.Харламова, С.Цвілик, О.Ярошенко та ін.).

Фундаментальні положення професійної підготовки сучасного вчителя висвітлені в наукових працях Ю.Бабанського, В.Беха, В.Бондаря, Н.Борейко, С.Гончаренко, Є.Гришина, О.Дубасенюк, М.Євтуха, І.Зязюна, В.Лозової, В.Лугового, Т.Калужної, Н.Кузьміної, В.Кузя, А.Нісімчука, А.Сбруєвої, О.Огієнко, О.Пехоти, О.Савченко, Л.Хомич та інших. З огляду на пріоритетність професійної підготовки педагогів відповідно до європейських освітніх стандартів, особлива увага науковців приділяється проблемі впровадження компетентнісного підходу до змісту сучасної освіти (В.Беспалько, О.Білик, О.Дубасенюк, Я.Кодлюк, С.Куликовський, А.Маркова, Н.Ничкало, О.Овчарук, М.Павлютенков, О.Пометун, Л.Хоруза, В.Химинець, А.Хуторський, О.Ярова, І.Яшук та інші).

Безпосередньо питання професійної та спеціально-методичної підготовки майбутніх учителів біології досліджували Н.Андрєєва, Л.Барна, О.Біда, Н.Баюрко, Т.Бондаренко, Т.Буяло, М.Гриньова, О.Іванців, Н.Міщук, Н.Калініченко, С.Люленко, І.Мороз, В.Оніпко, С.Рудишин, А.Степанюк, В.Танська, Л.Шаповал, В.Шулдика, О.Цуруль та

інші. Підготовка вчителя природничих наук із позиції соціально-професійно зумовлених вимог до нього, відображено в наукових розвідках О.Біляковської, А.Коломієць, Є.Костенко, Н.Левчук, Н.Москалюк, Л.Нікітченко, Н.Петрової, Г.Тарасенко, О.Ярошенко та інших.

Висвітленню різних аспектів професійної підготовки майбутніх вчителів біології присвячена низка кандидатських дисертаційних досліджень щодо позакласної еколого-натуралістичної роботи з учнями основної школи (О.Сорочинська); підготовки вчителя біології в умовах неперервної біологічної освіти США (Н.Щур); розвитку екологічної компетентності учнів основної школи (Н.Баюрко); екологічної освіти старшокласників (В.Танська).

Фундаментальні дослідження системи методичної підготовки майбутніх вчителів біології представлено у наукових працях Н.Грицай, Ю.Шапрана. Особливості підготовки майбутнього педагога природничої галузі, в умовах профілізації старшої школи, було предметом вивчення В.Оніпко. Психолого-педагогічні засади становлення майбутніх вчителів біології розкрито в дослідженнях Г. Біленької, О. Богданової, Е. Флешар. Важливо наголосити на тому, що збільшення запиту на компетентнісного випускника, зумовило необхідність розроблення концепцій професійної підготовки майбутніх вчителів біології (Н.Грицай, І.Коренева).

Аналіз наукових джерел щодо проблеми дослідження даного питання, дозволяє стверджувати, що проблема підготовки майбутніх вчителів біології на сучасному етапі набула досить широкого поширення. Разом з тим, багато аспектів професійної підготовки, з позиції сьогодення, досі не отримали наукового осмислення. Все ще залишаються нерозв'язані суперечності між соціальним замовленням на професійно орієнтованого вчителя біології та недостатньою розробкою базових теорій його підготовки.

Отже, з огляду на вищезазначене, мета статті полягає в узагальненні підходів до професійної підготовки майбутнього вчителя біології у світлі сучасних природничо-наукових знань. Завданням виступає пошук ймовірних шляхів підвищення ефективності фахової підготовки майбутніх педагогів.

Природничо-наукова грамотність у XXI столітті набуває важливого значення як на національному, так і на міжнародному рівнях. Підтвердженням цього є посилення уваги до якості природничої освіти в різних країнах світу в рамках Міжнародної програми з оцінювань освітніх досягнень учнів (PISA (Programme for International Student Assessment) за підтримки Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР). У

2018 році Україна вперше брала участь в Програмі міжнародного дослідження якості освіти, результати якого визначали місце природничо-наукових дисциплін в Новій українській школі та їх змісту. Адже, нові орієнтири компетентнісного навчання природничих дисциплін як пріоритетні у вимірюваннях PISA не в повній мірі відповідають усталеним в Україні традиції навчання освітньої галузі «Природознавство» [6].

Сучасна біологічна освіта як запорука сталого розвитку суспільства є потужним чинником формування природничо-наукового світогляду особистості. Нові орієнтири вивчення шкільної біологічної дисципліни, розставляють акценти на розвитку критичного складу розуму, що є передумовою формування ключових життєвих компетентностей. З огляду на це, біологічна освіта, нами розглядається, як спосіб оволодіння ефективними засобами отримання інформації та набуття навичок щодо самоосвіти. Саме через виокремлення багатоаспектних і міждисциплінарних зв'язків у змісті природничої підготовки школярів слід розглядати проблемне коло питань, які охоплюють всі складові її життєвого досвіду [12]. Цілком поділяємо думку О.Савченко в тому, що модернізація сучасної освіти має розгортатися як цілісний, неперервний і взаємозалежний процес, рушійною силою якого є навчання впродовж життя. Саме такі цільові установки висуває й програма ЮНЕСКО «Освіта для всіх». Ці ідеї значущі як для модернізації шкільної природничої освіти, так і професійної підготовки майбутніх учителів біології. Вищесказане зумовлює необхідність професійної підготовки майбутнього вчителя нової формації. Доказом цього можуть служити орієнтири стратегічних документів, що визначають розвиток сучасної освіти (Закони «Про загальну середню освіту», «Про вищу освіту»; Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті; Концепція Нової української школи).

Професійна підготовка майбутнього вчителя перш за все передбачає оволодіння загальнонауковими та професійними компетентностями, які забезпечують розвиток його професіоналізму. В сучасних умовах розвитку вітчизняної вищої освіти надзвичайно важливо зрозуміти як саме повинна змінитися професійно-педагогічна діяльність, оскільки вчитель в умовах Нової української школи є основним «агентом» змін. Тому, цілком очевидно, що в даному контексті необхідними є докорінний перегляд, практичне вдосконалення та розширення змісту професійної підготовки майбутнього вчителя біології, здатного забезпечувати якісну природничо-наукову освіту.

Цілком влучною є думка В.Кременя про те, що сучасний вчитель, перш за все, має бути особисті-

стю. Тому, такі традиційні підходи до навчання біології як «озброїти знаннями», «викладання предмету», «передача знань» мають бути змінені якісно новим освітнім простором активного засвоєння інформації та її практичного застосування. З цього приводу, О.Савченко зауважує, що якісна підготовка вчителя вимагає тривалих і системних змін, передусім у змісті й методиках психолого-педагогічної складової, які відіграють системоутворюючу роль в особистісній і професійній підготовці майбутнього вчителя [13].

Сучасна наукова компаративістика поняття «професійна підготовка» майбутніх учителів найчастіше пов'язує з своєрідним процесом оволодіння знань, умінь і навичок, необхідних для самостійної професійної діяльності. Однак, з огляду на європейські освітні стандарти природничо-наукової грамотності, в даному визначенні не акцентується увага на підвищенні освітнього рівня учнів. Зауважимо, що підготовка майбутнього педагога до професійної діяльності не може обмежуватися лише процесуальною стороною фахової освіти. Необхідна також цілеспрямована діяльність щодо формування і розвитку особистісних і професійно орієнтованих якостей майбутнього фахівця, які забезпечують ефективність педагогічної діяльності. Тому, педагогічно вираженим і теоретично обґрунтованим є розуміння професійної підготовки майбутніх учителів біології системи організаційно-педагогічних заходів формування загальних і спеціальних професійно орієнтованих компетентностей, які забезпечують професійну готовність особистості, як її суб'єктивний стан, до виконання педагогічної діяльності.

Професійну підготовку сучасного вчителя біології необхідно розглядати у площині набуття загальних і предметних знань, які становлять теоретичну основу майбутньої професійної діяльності та реалізації студентоцентризованих заходів, спрямованих на саморозвиток особистості, що дозволяє в гармонійному поєднанні вдосконалити підготовку вчителя в контексті інновацій шкільної освіти. Для педагогічної діяльності проблема професійної самосвідомості набуває особливої актуальності, оскільки дієвість педагогічної практики виявляється, перш за все показниками якості знань учнів, а також вміння педагога до саморефлексії отриманих результатів, його здатності до аналізу професійно значущих якостей, з якими безпосередньо пов'язана ефективність педагогічного впливу. Від того, як студенти сприймають майбутню професійну діяльність, залежить самовизначення педагога та ефективність його діяльності. Тому, професійна самосвідомість майбутнього педагога є основним джерелом і механізмом його саморозвитку і вдоскона-

лення. У зв'язку з цим, посилюється значення запровадження концепту професійної «Я-концепції» у процес підготовки майбутнього вчителя біології.

Вітчизняні науковці у своїх визначеннях «Я-концепції» переважно базуються на результатах дослідження Р.Бернса, і в цілому розуміють під цим явищем сукупність усіх уявлень індивіда про себе, пов'язаних з їхньою оцінкою. Згідно поглядів Р.Бернса, є висока кореляція між позитивною «Я-концепцією» вчителя і успішністю, поведінкою, ставленням учнів до власних навчальних досягнень [2]. Принагідно зауважимо, що самооцінка професійних здібностей, знань і досягнень – це найважливіший елемент в структурі професійної «Я-концепції» особистості. У процесі професійного становлення особисті, «Я-концепція» трансформується під впливом провідного типу життєдіяльності. Тому, професійна Я-концепція майбутнього вчителя біології є особистісним феноменом, що виникає внаслідок взаємодії суб'єктивних компонентів особистості та об'єктивних умов професійної діяльності.

Тільки зріла, позитивна професійна «Я-концепція» фахівця, як свідчить більшість сучасних дослідників чинників професійної майстерності, є однією з основних особистісно-психологічних передумов його професійної компетентності (Р. Бернс, О.Є. Гуменюк, А.В. Фурман, В.Я. Юрченко).

Так, О.Гура вважає, що професійна «Я-Концепція» має бути зрілою, позитивною та продуктивною. Базовими її характеристиками, на думку вченої, виступають: соціальна зрілість, професійна ідейність, гуманізм, гнучкість мислення і відкритість до пізнання, ініціативність, самокритичність, емоційна сприйнятливність і чуйність, толерантність. Крім того, науковець визначає особистісну Я-концепцію майбутнього фахівця як потенційний захисний механізм від «професійного вигорання» [4]. На підставі вищезазначеного, можна зробити висновок, що професійна самооцінка майбутнього вчителя біології виступає важливим елементом в процесі його підготовки.

Проведений аналіз наукових джерел (О.Дубасенюк, Н.Кічук, С.Сисоєва) засвідчив, що професійно-педагогічна підготовка майбутнього педагога має свої особливості і передбачає розвиток творчих здібностей студентів і стимулювання їх до вияву педагогічної творчості. Як зауважує Н.Кічук; «лише творча особистість вчителя здатна до оновлення сучасної школи» [7, 3].

Перебудова вищої і середньої школи, зумовлює ініціативно-перетворюючу діяльність педагога. Особливо це стосується майбутнього вчителя біології, діяльність якого спрямована на залучення учнів до пошуково-дослідницької діяльності,

стимулювання креативного мислення, здійснення функцій організатора і фасилітатора освітнього процесу.

Так, М.Крива пропонує підготовку вчителя біології до роботи з обдарованими учнями розглядати як складову його загальнопедагогічної підготовки, високий рівень якої сприяє ефективній роботі з обдарованими дітьми, що потребує від учителя значного рівня педагогічної майстерності [9].

Специфіка педагогічної діяльності в сучасному освітньому процесі зумовлює потребу саме на співтворчості, що вимагає відмови від авторитарності. Цілком погоджуємося з думкою Н.Кічук, що вчитель, який творчо працює, спроможний повною мірою виявити і розвинути здібності й задатки учнів, побачити в їх поведінці неординарність своїх дій. Отже, вироблення стратегії формування творчої особистості вчителя, зокрема біології, на нашу думку, сприятиме розв'язанню різноаспектних проблем професійної підготовки майбутнього фахівця.

На нашу думку, однією з умов, що сприяє формуванню в майбутніх учителів біології педагогічної творчості є контекстна проекція змісту підготовки до реальної моделі практичної діяльності. При цьому, необхідно приділяти особливе значення вивченню концепцій навчання, спрямованих на розвиток творчої особистості школяра (Г.Альштуллер, І.Верткін В.Давидов, Л.Занков, Д.Ельконін, О.Матюшкін, М.Махмутов та ін.).

Активізація педагогічної творчості, як важлива вимога до професійної діяльності сучасного педагога, вимагає пошук таких форм і способів підвищення фахової майстерності майбутніх учителів біології, які б забезпечували вплив всіх компонентів вищої освіти на формування, як предметної компетентності вчителя, так і підвищення базового рівня його професійної підготовки.

Перехід до нових стандартів компетентнісно орієнтованої освіти, зумовлює реалізацію інноваційних підходів до професійної підготовки майбутнього вчителя біології. Саме компетентнісний зміст підготовки майбутнього вчителя біології виступає основою його професійного розвитку. За таких умов, освітній процес набуває професійного спрямування на формування готовності до ефективної педагогічної діяльності. Цінністю такої професійно-педагогічної підготовки є те, що майбутній вчитель може оцінити переваги та недоліки такого навчання на власному досвіді. Крім того, компетентність фахівця виступає важливим показником його професіоналізму.

Так, С.Люленко компетентність майбутнього вчителя біології пропонує розглядати як сукупність різнобічних знань про природу, будову та

життєдіяльність живих організмів, практичних навичок з охорони природи, вмінь здійснювати природоохоронну роботу. На думку дослідника, компетентний вчитель природничої галузі здійснює педагогічну діяльність з урахуванням найновіших досягнень сучасної науки, стимулює учнів до вияву логічного та творчого мислення, активізує пізнавальні потреби шляхом залучення до здійснення пошуково-дослідницької діяльності [10]. Отже, фахово-компетентнісна підготовка майбутніх учителів біології спрямована, перш за все, на творче засвоєння загальнокультурних і фахових компетентностей, необхідних для професійного становлення як педагога, практичного вдосконалення набутого досвіду в науково-дослідній діяльності, а також оволодіння способами педагогічного супроводу освітнього процесу. Очевидним є те, що нові цільові установки компетентнісної підготовки майбутнього педагога, потребують якісно нового рівня викладання як базових, так і фахових дисциплін.

З огляду на компетентнісну парадигму вищої педагогічної освіти, А.Чалданбаєва виокремлює три рівні професійної підготовки майбутніх учителів біології, а саме: обов'язковий рівень, який забезпечує формування усіх базових компетентностей; психолого-педагогічний, який передбачає підготовку до вирішення практико орієнтованих задач в межах своєї професії та профільний рівень, який спрямований на змістовно-технологічну підготовку, шляхом поглиблення та практичного вдосконалення сформованих загальнонаукових і спеціальних компетентностей, що в цілому забезпечують успішність вирішення професійних завдань в процесі педагогічної діяльності [15]. З огляду на це, цілком очевидно, що спрямування професійної підготовки майбутніх учителів біології на оволодіння лише предметними компетентностями, не сприяє особистісному становленню майбутнього педагога, формуванню його професійної культури. Крім того, необхідно констатувати, що існуюча система професійної підготовки майбутніх учителів не завжди відповідає сучасним вимогам, оскільки перевага надається предметно-методичній складовій навчання студентів, а особистісно-професійний аспект розвитку майбутнього фахівця залишається поза увагою.

Загальні процеси реформування освіти в Україні, зумовили зміщення акцентів у професійній підготовці майбутніх учителів, у розумінні не отримання готового знання, а створення умов для формування компетентностей та самовдосконалення. Тому, сучасний освітній простір вищого закладу освіти все частіше співвідносять з розвитком особистісних якостей майбутнього фахівця.

У зв'язку із вищезазначеним, цілком поділяємо думку вчених (В.Андрущенко, В.Мадзигона, В.Огнев'юк, І.Табачек) в тому, що важливу роль у професійній підготовці сучасного педагога відіграє морально-психологічна складова його підготовки, яка передбачає формування професійно-педагогічної спрямованості особистості майбутнього вчителя. Окреслений компонент вищої педагогічної освіти пов'язаний з розвитком ціннісних орієнтацій майбутніх учителів, інтересу до педагогічної діяльності, а також професійних і особистісних якостей.

Обов'язковим компонентом професійної підготовки майбутнього вчителя біології є ґрунтовне вивчення педагогічної теорії щодо закономірностей розвитку, навчання і виховання школярів, а також принципів побудови цілісного навчального процесу. Так, О.Абдулліна відзначає, що теоретична підготовка майбутніх учителів має ряд недоліків, зокрема: розрізненість окремих відомостей, описовий підхід до засвоєння педагогічних понять, відсутність розуміння причинно-наслідкових зв'язків між педагогічними явищами, нездатність обґрунтування теоретичних положень, їх застосування для аналізу контекстних завдань [1, 114]. Отже, для подолання цих недоліків, педагогічну теорію, як першооснову професійної підготовки майбутнього вчителя, необхідно спрямувати на підвищення ступеня її залучення в практичній діяльності.

Сучасна система педагогічних знань професійної підготовки вчителя біології включає провідні ідеї, поняття, закони, факти, які відображають різні аспекти людської особистості, ефективність засвоєння яких, залежить від пізнавальної та практико-орієнтованої діяльності студентів. Крім того, розуміння педагогічних теорій є органічною складовою педагогічного мислення майбутнього педагога. Таким чином, теоретичні знання про цілі і завдання цілісного педагогічного процесу, його сутність, зміст, принципи, форми і методи навчання, інтегровані в практику педагогічної освіти, складають основу професійної діяльності вчителя. Це обумовлює важливість теоретичної підготовки студентів в системі педагогічної підготовки майбутнього вчителя біології.

Професійна підготовка студентів педвузу передбачає озброєння майбутніх учителів не тільки теорією, а й методикою здійснення навчально-

виховного процесу. Системоутворюючим компонентом професійної підготовки майбутнього вчителя біології є його професійно-методична підготовка. В її структурі виділяються цілі, принципи, методи, засоби та форми організації навчальної діяльності студентів, а також моніторинг якості їх підготовки.

Так, методичну підготовку майбутніх учителів біології Н.Грицай визначає, як цілеспрямоване формування в студентів методичних компетентностей у контексті розв'язання методичних задач зі шкільного курсу біології [3]. На думку вченої, у системі професійної підготовки вчителя біології, методична складова представлена взаємопов'язаними теоретичними та практичними компонентами, спрямованими на формування підготовленості вчителя-предметника. Необхідно наголосити, що особливість методичної підготовки майбутнього вчителя біології полягає в інтеграції наскрізних ліній протягом усього періоду навчання.

Так, теоретична складова професійно-методичної підготовки майбутнього вчителя біології виявляється в розумінні ключових положень навчального предмета, умінні дати характеристику поняттям і способам педагогічних дій, здійснити аналіз змісту дидактичних матеріалів. Практична підготовка забезпечує оволодіння компонентами педагогічної діяльності в реальних умовах навчально-виховного процесу відповідного до профілю професійної освіти. Зазначимо, що ефективність практичного компоненту професійної підготовки залежить від ступеня включення методичних дисциплін у її змістове наповнення. Таким чином, професійна підготовка майбутніх учителів біології включає в себе поєднання фундаментальної освіти та глибокого засвоєння наукових основ практико-орієнтованої діяльності з формуванням спеціальних навичок і вмінь. Всебічний розвиток особистості сучасного вчителя є визначальною умовою ефективності його професійної підготовки.

Отже, варто до вищезазначеного відмітити, що проблема професійної підготовки майбутніх учителів біології у період їх навчання в педагогічному вузі не втрачає своєї актуальності та в умовах Нової української школи набуває нового значення. У зв'язку з цим, перспективи подальших наукових розвідок пов'язуємо з дослідженням структурних компонентів методичної підготовки майбутніх учителів біології.

Список використаних джерел

1. Абдулліна О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. М.: Просвещение, 1990. 141 с.
2. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М.: «Прогресс», 1986. 420 с.
3. Грицай Н.Б. Теорія і практика методичної підготовки майбутніх учителів біології: монографія. Рівне: О.Зень, 2016. 440 с.

4. Гура О.І. Концепти професійної Я-концепції фахівця. URL: https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2009/1_2_2009/35.pdf.pdf
5. Дубасенюк О.А. Креативний підхід до професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів. Креативна педагогіка. 2011. № 4. С. 23-28.
6. PISA: природничо-наукова грамотність / уклад. Т.С. Вакуленко, С.В. Ломакович, В.М. Терещенко, С.А. Новікова; перекл. К.Є. Шумова. К.: УЦОЯО, 2018. 119 с.
7. Кічук Н.В. Формування творчої особистості вчителя. К.: Либідь, 1991. 96 с.
8. Коренева І.М. Компетентності вчителя біології: Погляд крізь освіту для сталого розвитку. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи: зб. наук. праць. Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2018. Вип. 62. С. 108-113.
9. Крива М. Підготовка майбутніх учителів біології до роботи з обдарованими учнями. URL: https://prima.lnu.edu.ua/Pedagogika/periodic/pedos3t/tom1/36_kryva.pdf
10. Люленко С.О. Компетентнісна підготовка майбутнього вчителя біології. URL: <https://dspace.udpu.edu.ua>
11. Оніпко В.В. Концептуальні основи професійної підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін до роботи в профільній школі. Наукові записки кафедри педагогіки. 2012. Вип. 28 (1). С. 164-170.
12. Підліснюк В., Рудик І., Кириленко В., Вишеньська І., Маслюківська О. Сталий розвиток суспільства: роль освіти. Путівник / За ред. В.Підліснюк. К.: Видавництво СПД «Ковальчук», 2005. 88 с.
13. Савченко О.С. Підготовка вчителя в контексті інновацій шкільної освіти. Школа першого ступеня: теорія і практика: Збірник наукових праць Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди. Переяслав-Хмельницький. 2004. Вип. 10. С. 109-117.
14. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості: Підручник. К.: Міленіум, 2006. 344 с.
15. Чалданбаєва А.К. Уровни профессиональной подготовки учителя биологии в контексте компетентностного подхода URL: <https://vestnik.tspu.edu.ru/.../articles/chaldanbaev>

References

1. Abdullina, O.A. (1990). Obshchepedagogicheskaia podgotovka uchytelia v systeme vyssheho pedagogicheskogo obrazovaniya. Moscow: Prosveshchenye [in Russian]
2. Berns, R. (1986). Razvitye Ya-kontseptsyy u vospityaniye. Moscow: «Prohress» [in Russian]
3. Hrytsai, N.B. (2016). Teoriia i praktyka metodychnoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv biolohii: monohrafiia. Rivne: O.Zen [in Ukrainian]
4. Hura, O.I. (2009). Kontsepty profesiinoi Ya-kontseptsii fakhivtsia. URL: https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2009/1_2_2009/35.pdf.pdf [in Ukrainian].
5. Dubaseniuk, O.A. (2011). Kreatyvnyi pidkhid do profesiino-pedahohichnoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv. *Kreatyvna pedahohika*, 4, 23-28 [in Ukrainian].
6. Vakulenko, T.S., Lomakovych, S.V., Tereshchenko, V.M. et al. (2018). PISA: pryrodnycho-naukova hramotnist. Kyiv: UTsOIAO [in Ukrainian].
7. Kichuk, N.V. (1991). Formuvannia tvorchoi osobystosti vchytelia. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].
8. Koreneva, I.M. (2018). Kompetentnosti vchytelia biolohii: Pohliad kriz osvitu dlia staloho rozvytku. [Biology teacher competencies: A view through education for sustainable development]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M.P. Drahomanova. Serii 5: Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy: zb. nauk. prats – NPU Scientific Journal named after M.P. Drahomanov. Series 5: Educational sciences: realities and perspectives: collect. of sc. works, issue 62, 108-113* [in Ukrainian].
9. Kryva, M. Pidhotovka maibutnikh uchyteliv biolohii do roboty z obdarovanyu uchniamy. URL: https://prima.lnu.edu.ua/Pedagogika/periodic/pedos3t/tom1/36_kryva.pdf [in Ukrainian].
10. Liulenko, S.O. (2015). Kompetentnisna pidhotovka maibutnoho vchytelia biolohii. URL: <https://dspace.udpu.edu.ua> [in Ukrainian].
11. Onipko, V.V. (2012). Kontseptualni osnovy profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv pryrodnychkh dystsyplin do roboty v profilnii shkoli. [Conceptual bases of professional training of future science teachers to work in a profile school]. *Naukovi zapysky kafedry pedahohiky – Scientific notes of the Department of Pedagogy*, 28 (1), 164-170 [in Ukrainian].
12. Pidlisniuk, V., Rudyk, I., Kyrylenko, V. (2005). Stalyi rozvytok suspilstva: rol osvity. Putivnyk. Kyiv [in Ukrainian].
13. Savchenko, O.S. (2004). Pidhotovka vchytelia v konteksti innovatsii shkilnoi osvity. [Teacher training in the context of school education innovation]. *Shkola pershoho stupenia: teoriia i praktyka: Zbirnyk naukovykh prats Pereiaslav-Khmelnitskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Hryhoriia Skovorody – School of the first degree: theory and practice: Collection of scientific works of Pereiaslav-Khmelnitsky State Pedagogical University named after Grigory Skovoroda*, 10, 109-117 [in Ukrainian].
14. Sysoieva, S.O. (2006). Osnovy pedahohichnoi tvorchosti: Pidruchnyk. Kyiv: Milenium [in Ukrainian].
15. Chaldanbaeva, A.K. (2015). Urovny professyonalnoi podhotovky uchytelia byolohyy v kontekste kompetentnostnoho podkhoda URL: <https://vestnik.tspu.edu.ru/.../articles/chaldanbaev> [in Russian]

Надежда Граматик. Профессиональная подготовка будущего учителя биологии: базовые теории естественнонаучного дискурса

Динамичное развитие современного общества кардинально меняет ориентиры и приоритеты отечественного образования. Особенно это касается профессионально-педагогического образования, которое должно своевременно реагировать на новые вызовы к подготовке конкурентоспособных будущих специалистов.

Новая философия школьного естественнонаучного образования, актуализирует необходимость его корреляции в соответствии с современными научными знаниями, а также с реалиями техногенного мира. В связи с этим, возникает проблема профессиональной подготовки будущего учителя биологии

новой формации, ориентированного на инновационный стиль педагогической деятельности. Признание современного учителя как субъекта инновационных изменений, определяет новые целевые установки в системе его профессиональной подготовки.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, инновационная педагогическая деятельность, Новая украинская школа, учитель новой формации, конкурентоспособный специалист.

Nadezhda Gramatik. The professional training of a future biology teacher: basic theories of natural scientific discourse

The dynamic development of modern society dramatically changes the educational orientations and priorities. This is especially true of the higher education system, which must respond in a timely manner to the new challenges for the preparation of competitive future professionals.

The renewal of the philosophy of school natural education, due to the need for its correlation with the current level of scientific knowledge, as well as with the realities of the modern world. In this connection, there is a problem of professional training of the future biology teacher of the new formation, oriented on innovative pedagogical activity. The recognition of the modern teacher as the subject of innovative changes defines new targets in his vocational training system.

The problem of professional training of the future biology teacher does not lose its relevance. The new paradigm of science education necessitates constructive changes in the professional training of the future teacher-subjectist. First of all, the process of becoming a future teacher should be professionally and pedagogically oriented.

An important component of the professional development of a modern biology teacher is his personal qualities formed in the process of pedagogical training that determine the professional orientation of the future specialist. In this regard, the professional training of the future teacher of the natural sector should integrate in the content of higher education the idea of developing the creative potential of the student's personality, the recognition of students as subjects of the educational process. And the process itself, the formation of the professional competence of the future teacher, should be guided by modern natural science knowledge.

The peculiarity of teaching biology in high and high school requires the modern teacher to have specific qualities, which in the conditions of the New Ukrainian School are of particular relevance. Among the most significant are the responsibility of the teacher for the results of his teaching activities. At present, the modern school is waiting for a teacher of a new formation, which is characterized by creative thinking, innovative pedagogical activity, the ability to self-reflection, which significantly expands its role functions.

The development of new directions in the training of biology teachers objectively requires a rethinking of the content, forms and methods of pedagogical education, development of new approaches to teaching. In addition, the focus on European educational standards, necessitates the study of foreign teacher training experience in the context of innovation.

Thus, the European vectors for the development of higher education in Ukraine necessitate changes in the methodological and psychological-pedagogical foundations of modern higher education of future biology teachers. It is the practice-oriented character of the pedagogical training of the future teacher that will provide the updating of the content of the system of vocational training of future teachers, which will significantly increase its competitiveness.

Key words: vocational training, innovative pedagogical activity, New Ukrainian school, teacher of a new formation, competitive specialist.

DOI: 10.33310/2518-7813-2019-66-3-83-89

УДК 378.147

Олена ГРЕЧАНОВСЬКА

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри філософії та гуманітарних наук
Вінницького національного технічного університету
м. Вінниця, Україна
e-mail: stellamondo05@gmail.com

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

В статті розглядається важливість методологічного підходу до формування конфліктологічної культури. Відзначає, що методологічною основою в розвитку гармонійно розвиненої особистості в технічному закладі вищої освіти є формування конфліктологічної культури майбутніх інженерів, яка є складовою професійною компетентності та базується на гуманітарній основі навчального закладу. Процес формування конфліктологічної культури у майбутніх фахівців технічних спеціальностей, в умовах професійної підготовки, з методологічної точки зору розглядається з позиції системного, діяльнісного культурологічного та компетентісного підходів, які представлені в ієрархічній послідовності.

Ключові слова: педагогічний підхід, компетентісний підхід, системний підхід, діяльнісний підхід, культурологічний підхід, ієрархія.

Постановка проблеми. Інтеграційні процеси вищої освіти, впровадження інновацій у викладання дисциплін вимагають гуманізаційних засад у педагогічно-методологічних підходах в освітній процес технічних ЗВО. В Законі України «Про вищу освіту» (редакція від 25.07.2018, підстава 2443-VIII) зазначено, що «освітній процес – це інтелектуальна, творча діяльність у сфері вищої освіти і науки, що провадиться у закладі вищої освіти (науковій установі) через систему науково-методичних і педагогічних заходів та спрямована на передачу, засвоєння, примноження і використання знань, умінь та інших компетентностей у осіб, які навчаються, а також на формування гармонійно розвиненої особистості» [1]. Маємо зауважити, що методологічною основою в розвитку гармонійно розвиненої особистості в технічному закладі вищої освіти є формування конфліктологічної культури майбутніх інженерів, яка є складовою професійною компетентності та базується на гуманітарній основі навчального закладу.

Важливість методологічного підходу до формування конфліктологічної культури в майбутніх інженерів ми вбачаємо в сутності трактування вітчизняної освіти в Законі України «Про освіту» (2017), де зазначено, що освіта є основою інтелектуального, духовного, фізичного і культурного розвитку особистості, її успішної соціалізації, економічного добробуту, запорукою розвитку суспільства, об'єднаного спільними цінностями і культурою, та держави. Метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цін-

ностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору [2].

Новітні тенденції та реформації у вищій школі показали, що традиційна система навчання стає неефективною та недосконалою для формування фахівця інженерної сфери через: недостатність спілкування та взаємодії між студентом та викладачем; однотипність проведення занять; недостатній рівень самостійної підготовки студентів; застарілий підхід викладачів до викладання дисциплін; профанація вищої освіти на рівні держави та знецінення інженерної професії, що призводить до відсутності мотивації у студентів. Тому актуальною є проблема впровадження нових підходів до підготовки майбутніх інженерів, яка повинна включати в себе спеціальні, гуманітарні та фундаментальні дисципліни. Тенденції до зменшення годин, особливо гуманітарного напрямку у технічних ЗВО, призведе до дисбалансу у професійному становленні інженера як фахівця та особистості в цілому.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Процес формування конфліктологічної культури у майбутніх інженерів в умовах професійної підготовки з методологічної точки зору ми вважаємо за необхідне розглядати з позиції системного,

діяльнісного культурологічного та компетентісного підходів.

Розкриття питань *системного підходу* в педагогіці розглядалися і розглядаються багатьма вченими як на теренах вітчизняної науки, так і за кордоном (М. Neil, І. Білецький, О. Власенко, С. Гончаренко, Н. Дюшеева, Т. Ільїна, А. Новиков, О. Отич, Ю. Шабанова, Г. Рогалева, В. Садовський, А. Чумаков та інші). Сутність *діяльнісного підходу* розкривали у своїх дослідженнях Г. Атанов, В. Беликов, А. Брушлинский, В. Краєвський, І. Лернер, А. Хуторський, С. Рубінштейн, Ю. Татур, Ю. Фокін, А. Вербицький, І. Зимня та інші.

Питаннями *культурологічного підходу* в освіті в різних її аспектах займалися ряд дослідників (Г. Балл, І. Балхарова, В. Воропаєва, В. Гура, І. Колмогорова, Л. Кормич, В. Багацький, М. Крилова, В. Медінцев, А. Погодина, В. Розин, Е. Фортунатова, І. Шапошникова, М. Роганова, І. Ісаєв, О. Беляєв, Ю. Бойчук, В. Жабаков, І. Лисакова, Л. Сундеева та інші).

Компетентістський підхід у вищій школі на сьогоднішній день є популярним. Формування компетентностей та компетенцій є основою нового змісту освіти, що буде як результат досягнення професіоналізму і ця проблема розкрита в роботах таких науковців як А. Андреев, В. Байденко, В. Безрукова, В. Болгаріна, Ю. Варданян, В. Дьомін, О. Жукова, О. Запєваліна, І. Зімін, В. Калінін, В. Краєвський, О. Овчарук, А. Маркова, О. Пометун, Дж. Равен, Л. Степашкіна, М. Чошанов, В. Шадріков, Ю. Фролов, А. Хуторський, С. Шишов та багато інших.

Під час формування компетентностей і компетенцій охоплюється багато інших педагогічних підходів, але ми акцентуємо увагу на ті, які вважаємо необхідними у формуванні конфліктологічної культури і розглядаємо їх у відповідній ієрархії. Також вважаємо, що їх застосування поступово має доповнювати одне одного, що дасть до позитивний результат.

Постановка завдання. Мета статті полягає у висвітленні ієрархії педагогічних підходів та їх функціонування в процесі формування конфліктологічної культури в майбутніх фахівців технічних спеціальностей в процесі вивчення гуманітарних дисциплін.

Виклад основного матеріалу. В освіті, як і в іншій сфері життєдіяльності людини, все складається з відповідних систем (навіть коли існує враження безсистемності), тому ми розглядаємо системний підхід як необхідний у формуванні конфліктологічної культури.

Системний підхід у педагогіці спрямований на розкриття цілісності педагогічних об'єктів, виявлення у них різноманітних типів зв'язків та

зведення їх в єдину теоретичну картину. Як системі можна розглядати будь-яку пізнавальну діяльність, а її складовими є сам суб'єкт пізнання (особистість), процес пізнання, продукт пізнання, мета пізнання, умови, в яких вона перебуває тощо [3, 8].

В українській науковій літературі системний підхід трактується як напрям у спеціальній методології науки, завданням якого є розробка методів дослідження й конструювання складних за організацією об'єктів як систем. Системний підхід у педагогіці спрямований на розкриття цілісності педагогічних об'єктів, виявлення в них різноманітних типів зв'язку та зведення їх у єдину теоретичну картину. Наприклад, як системі можна розглядати будь-яку пізнавальну діяльність, а її складовими виступатимуть сам суб'єкт пізнання (особистість), процес пізнання, продукт пізнання, мета, умови, в яких перебуває система. У свою чергу, складові системи – підсистеми – можна розглядати як самостійні системи [4].

До основних принципів системного підходу відносять: *цілісність* (дає змогу розглядати одночасно систему як єдине ціле і водночас як підсистему для вищих рівнів); *ієрархічність будови* (наявність безлічі елементів, розташованих на основі підпорядкування елементів нижчого рівня елементам вищого рівня); *структуризація* (дає можливість аналізувати елементи системи і їхній взаємозв'язок у межах конкретної організаційної структури); *множинність* (використання кібернетичних, економічних та математичних моделей для опису окремих елементів і системи загалом); *системність* (властивість об'єкта володіти всіма ознаками системи) [5, 160].

Ми розглядаємо системний підхід у методології формування конфліктологічної культури як систематизацію знань культурологічної та конфліктологічної спрямованості в ієрархії спеціалізованих знань та їх використання під час навчально-виховного процесу, як здобуття подальшого досвіду їх застосування в професійній діяльності. Така системність необхідна, оскільки їх несистематизоване подання призведе до нерозуміння важливості цих знань у структурі професійної підготовки, але теоретичні знання повинні бути підкріплені діями, тому в освітніх підходах у формуванні конфліктологічної культури ми виділяємо також діяльнісний підхід.

Діяльнісний підхід у навчанні передбачає відбір змісту навчальних предметів з опорою на врахування специфіки майбутньої професійної (виробничої) діяльності. Підхід характеризується виявленням особливостей процесів надбання студентами культурно-історичного досвіду, накопиченого людством, і його передачі, виробленими

соціальною практикою, тобто засвоєння знань, умінь, навичок, видів та способів діяльності. Відбір освітнього матеріалу має відповідати критерію повноти і системності видів діяльності, необхідних для кваліфікаційної компетентності [6].

Діяльнісний підхід є загальноприйнятим у педагогіці та психології. Сутність діяльнісного підходу до навчання розглядає І. Зимня, яка вважає, що засвоєння знань відбувається одночасно з засвоєнням способу дій. Відповідно «знати» – означає здійснювати певну діяльність, пов'язану з цими знаннями. Таким чином, знання стають не метою навчання, а його засобом [7]. Ми бачимо, що в цьому визначенні прослідковується тісний зв'язок навчання та дій, тобто в нашому дослідженні це зв'язок системного та діяльнісного підходів.

В особистісно-зорієнтованій педагогіці діяльнісний підхід може застосовуватись у сенсі особистісної адаптації теоретичних знань і вироблення на основі цього індивідуального стилю професійної творчої поведінки. Особистісно діяльнісна парадигма розвитку професійної освіти передбачає інтеграцію особистісних показників і професійної готовності у процесі навчання майбутніх педагогів. У діяльнісному підході фахівцю доводиться виконувати різні за складністю і структурою професійні функції [8].

У формуванні конфліктологічної культури *діяльнісний підхід* є професійно-творчим спрямуванням, за допомогою якого формуються навички та вміння складових конфліктологічної культури на базі здобутих знань. Основною метою підходу є проектування та організація навчально-виховного процесу таким чином, щоб провідним значенням була дія та формування способу дій, які відображають або імітують професійні ситуації, тобто вміння за допомогою культурологічних знань здійснювати позаконфліктні дії. Діяльнісний підхід у методології конфліктологічної культури дасть змогу мотивувати знання, пов'язані з гуманітарно-культурологічним напрямком, навчати студентів самостійно приймати рішення та оцінювати ситуацію, формувати в собі здатність самоконтролю у будь-якій ситуації, сприяти установці на творчість. Діяльнісний підхід є важливим також тому, що практичного застосування знанням з гуманітарних дисциплін студенти технічних ЗВО не розуміють, адже одні знання не є самодостатніми. Тому цей процес відбувається за допомогою інтерактивних технологій, які мають в основі діяльнісний підхід.

Проблема з якою стикається сьогодні вища технічна освіта можна назвати культурною кризою. Людину можна вважати тоді повноцінною особистістю, коли вона розвивається як особистість завдяки входженню в культуру як індивід.

Культурологічний підхід ми вважаємо як таким, що є не лише основою методології у формуванні конфліктологічної культури, а його впровадження повинно яскраво прослідковуватися впродовж усього періоду перебування молоді людини у вищому закладі освіти, тому викладач повинен працювати не лише над питанням подання знань, а й для створення культурного середовища, в якому відбувається процес навчання. Гуманізація технічної освіти лежить в основі культурологічного підходу. Проблеми гуманізації технічної освіти, які висвітлюються все частіше у дослідженнях професійної сфери, в основному, зводяться до збільшення годин гуманітарних дисциплін, що швидше призводить до гуманітаризації навчання, а не до гуманізації та культурологічного розвитку студентів.

Розглядати культуру як систему моделей пропонують дослідники Г. Балл та В. Медінцев, розрізняючи при цьому моделі ідеальні, матеріальні та матеріалізовані, первинні та вторинні. Причому особа у цій системі може виступати як матеріальна модель, первинна або вторинна, залежно від того, у співвідношенні з якою моделлю вона розглядається [9]. На нашу думку, цей підхід є доцільним у розгляді особистості студента технічного ЗВО.

Освічена людина – це не тільки фахівець і не тільки особистість, як відзначає в своїх дослідженнях В. Розін, а саме людина культурна і підготовлена до життя, до змін способу життя, до зміни своїх уявлень, світогляду, світовідчуття. Автор також зауважує, що освічена людина є культурною в тому сенсі, що приймає та розуміє інші культури і цінності не тільки з позиції власної незалежності, а й чужої [10, 46]. Ми погоджуємося з автором в тому, що інкультурація студентів до своєї та інших культур – є одним із важливих завдань культурологічного підходу в сучасному освітньому просторі.

Сутність культурологічного підходу у своїх дослідженнях розкриває Ю. Бойчук, який вбачає вивчення світу людини в контексті її культурного існування, в аспекті того, чим світ є для людини, яким сенсом він для неї наповнений. Це вивчення культурного наповнення реальності, наявних культурних програм. Культурологічний підхід зумовлений об'єктивним зв'язком людини з культурою як системою цінностей [11].

Культурологічний підхід як конкретно-наукова методологія пізнання і перетворення педагогічної реальності має три взаємопов'язані аспекти дії, які презентує І. Ісаєва: – аксіологічний аспект культурологічного підходу обумовлений тим, що кожному виду людської діяльності як цілеспрямованій, мотивованій, культурно організованій,

властиві свої підстави, оцінки, критерії (цілі, норми, стандарт тощо) та способи оцінювання; – технологічний аспект культурологічного підходу пов'язаний із розумінням культури як специфічного способу людської діяльності; – особово-творчий аспект культурологічного підходу обумовлений об'єктивним зв'язком індивіда і культури. Індивід є носієм культури, тож у зв'язку з цим в руслі особово-творчого аспекту культурологічного підходу освоєння культури слід розуміти як проблему зміни самої людини, її становлення як творчої особистості [12]. Нам імponує такий підхід науковця, адже він чітко розкриває аспекти, які необхідні при впровадженні культурологічного підходу під час формування конфліктологічної культури.

У впровадженні культурологічного підходу під час формування конфліктологічної культури значну увагу приділяємо спрямуванню молоді до розуміння національних традицій та культури, що не ставляться в протиріччя іншим культурам, а несуть культурний розвиток та вміння його правильного застосування в професійній сфері; здатність особистості до культурного саморозвитку та культурної реалізації; творчий розвиток майбутнього інженера, який базується на культурно-технічних надбаннях суспільства; доступність та культурологічна спрямованість гуманітарних знань, відповідність їх фаховій спрямованості; вдосконалення педагогічних методологій для перетворення професійних знань студентів у професійно-культурологічні та надати навички їх реалізації на практиці. Цей підхід є базовим і, на нашу думку, на основі цього підходу будується методологія формування конфліктологічної культури.

Методологія формування конфліктологічної культури не може бути повною без застосування *компетентнісного підходу*. Зв'язок діяльнісного та компетентнісного підходів прослідковується у працях І. Беха, який вказує на те, що лише педагогіка розвитку, що базується на особистісно орієнтованому і діяльнісному підходах здатна забезпечити формування компетентності вищого рівня. Автор також доводить, що це положення сформовано на основі узгодження ідей діяльнісного та особистісно орієнтованого підходів з цілями і завданнями компетентнісного підходу на засадах логічної доповнюваності. Діяльнісний підхід впритул наближається до ідеї компетентнісного підходу у межах тих компетентностей, які забезпечуються навчальними знаннями теоретичного рівня, коли те чи інше знання утримує внутрішні відношення, зв'язки, закономірності, властиві певному об'єкту чи явищу [13, 5]. І. Бех порівнює діяльнісний та компетентнісний підхід, де визначає, що суттєва відмінність цих підходів містить-

сяв рівні кінцевої мети, та вважає, якщо метою діяльнісного підходу є перетворення того, хто навчається, у суб'єкта навчання, то компетентнісний підхід повинен забезпечити несуперечливу трансформацію суб'єкта учіння у суб'єкта розвинутої суспільної практики, точніше, у суб'єкта практичної діяльності як цілеспрямованого перетворення дійсності. Також науковець зазначає, що якщо за діяльнісного підходу фрагменти практики слугували засобом формування знань і переконань, то за компетентнісного підходу навчальні надбання стають засобом досягнення цілі формування людини досвідченої [13, 7].

У тлумаченні компетентнісного підходу, запропонованого Г. Селевко, також виявляється практична орієнтованість. Він дає визначення компетентнісного підходу через образ випускника, що володіє компетенціями, які, в свою чергу, означають те, що він може робити, яким способом діяльності оволодів, до чого готовий [14], що дає нам підтвердження зв'язку педагогічних підходів.

Компетентнісний підхід є доволі розповсюдженим у навчально-виховному процесі вищої освіти і питання цієї тематики висвітлено в роботах багатьох науковців у різних сферах життєдіяльності.

Чітко прослідковується, на нашу думку, основа конфліктологічної культури в обґрунтуванні актуальності компетентнісного підходу російськими вченими В. Болотовим, В. Серіковим, які зазначають, що компетентнісний підхід висуває на перше місце не інформованість учня, а *вміння вирішувати проблеми*, котрі виникають у таких ситуаціях: 1) у пізнанні і поясненні явищ дійсності; 2) при освоєнні сучасної техніки і технології; 3) у взаємостосунках і взаєминах людей, у етичних нормах, при оцінюванні власних вчинків; 4) у практичному житті при виконанні соціальних ролей громадянина, члена сім'ї, покупця, клієнта, глядача, громадянина, виборця; 5) у правових нормах і адміністративних структурах, у споживчих і естетичних оцінках; 6) у виборі професії і оцінці готовності до навчання у професійному навчальному закладі, коли необхідно орієнтуватися на ринку праці; 7) при необхідності вирішувати власні проблеми життєвого самовизначення, вибору стилю і способу життя, способів вирішення конфліктів [15]. Вирішення перерахованих ученими ситуацій ми розглядаємо лише за умови формування конфліктологічної культури.

Підтвердження необхідності формування конфліктологічної культури та важливості компетентнісного підходу ми бачимо у підходах О. Субетто, який вважає, що у своїх цільових установках компетентнісний підхід не може мотивуватися принципом ринкового фундаменталізму і

базуватися на інтересах глобалізації ринку освіти і праці, оскільки ця тенденція з позиції онтології людства призводить до «відриву» від ціннісних засад рідної культури, формує «неокочівників» і фактично прискорює процес відчуження людини від природи, її подальше просування до екологічної загибелі. Онтологія компетентнісного підходу в XXI ст. є «людиноорозмірна», ноосферна онтологія, у якій людина здобуває «розмірність» ноосферної (космопланетарної) людини, здатної виконати Місію Відповідальності за все Живе на Землі, за управління соціоприродною (соціобіосферною) еволюцією. Автор також розглядає додатковість компетентнісного до культуроцентричного, знаннєвоцентричного, системодіяльнісного підходів, причому науковець вважає всеосяжним саме культуроцентричний підхід [6, 23]. Ми погоджуємося з думкою автора, де він, аргументуючи свою точку зору, зазначає обмеженість компетентнісного підходу, який не може відобразити багатство внутрішнього світу людини, не охоплює собою формування культури особистості як якісної цілісності. Тому його застосування може дати ефект лише на базі ноосферного і культуроцентричного підходів до змісту освіти.

У методології формування конфліктологічної культури ми розглядаємо компетентнісний підхід як базову вершину до професійного становлення майбутнього інженера, що дасть змогу ефективної взаємодії між викладачем та студентом у формуванні необхідних компетенцій на основі конфліктологічної культури як складової професійної компетентності. Компетентнісний підхід є важливим для формування професійних компетентностей, але без застосування інших педагогічних підходів сформувати конфліктологічну культуру ми вважаємо не можливим.

Тому, для вдосконалення, розвитку та самореалізації студента потрібен взаємозв'язок усіх підходів, а для ефективності їх застосування в методології формування конфліктологічної культури – у визначеному порядку, тобто ієрархії. Для наочності нами було сформовано ієрархічний трикутник педагогічних підходів (рис. 1).

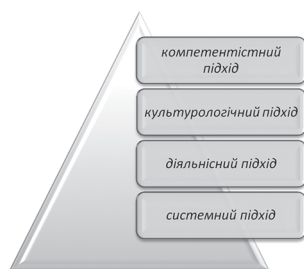


Рисунок 1 – Трикутник ієрархії педагогічних підходів конфліктологічної культури в майбутніх фахівців технічних спеціальностей

Розглядаючи трикутник ієрархії педагогічних підходів (рисунок 1), можна побачити, що в основі лежить *системний підхід*, роль якого – систематизувати подачу гуманітарних знань під час професійної підготовки як цілісної системи; – надати можливість студентові відчувати себе цілісною особистістю, яка поєднує в собі професійні знання та вміння і навички конфліктологічної культури, і є суб'єктом цього процесу; – планувати та організовувати навчально-виховний процес таким чином, щоб теоретичні знання системно та гармонічно поєднувалися з практичним досвідом.

Наступним педагогічним підходом у формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей ми розглядаємо *діяльнісний підхід*, який передбачає: – навички застосування отриманих знань на практиці; – орієнтування на вибірковість знань з врахуванням специфіки професійної діяльності; – спрямування випускника до професійної діяльності з урахуванням культурологічної складової та творчого підходу до вирішення питань; – проектування та впровадження навчальної діяльності та здобуття навичок через дію, а не лише в засвоєнні знань; – створення умов для мотивації до навчання та здатність до самооцінки.

Культурологічний підхід – відповідає за культурологічний простір у навчальному середовищі студента; творче спрямування у дослідженні професійного фаху у руслі культурологічного знання; підхід, на який опираються всі педагогічні підходи; безперервний культурний саморозвиток; перетворення суто професійних знань на культурно-професійні та вміння використання їх на практиці; безконфліктне існування та міжособистісне спілкування в професійному середовищі.

Компетентнісний підхід ми презентуємо як вершину піраміди, оскільки за допомогою системного та діяльнісного підходів ми можемо формувати низку професійно важливих компетентностей, що є завданням методології формування конфліктологічної культури. Цей підхід розглядає: – вміння застосування знань гуманітарного циклу для удосконалення професійної компетентності; – розвиток навичок самоосвіти, самореалізації, самовдосконалення; – гуманітарного розуміння та підхід до інженерної професії; – вміння застосовувати психологічно-стійкі якості в професійній діяльності; – здатність прогнозування та передбачення ситуацій в професійній діяльності.

Висновки і перспективи досліджень. Отже, в методологічних засадах нами виокремлено та проаналізовано педагогічні підходи до формування конфліктологічної культури у майбутніх фахівців технічних спеціальностей. Виявлено важливість ієрархії та взаємозв'язку цих підходів. Без

чіткої послідовності в застосуванні педагогічних підходів у методології формування конфліктологічної культури ми не отримуємо бажаної результативності. Дане дослідження ми вважаємо не вичерпним та хочемо зауважити, що представлен-

ні педагогічні підходи мають бути гнучкими. Переміни та реформи в освіті, потреби та запити студентства можуть вносити свої корективи або зміни, що потребує більш ретельного вивчення у різних галузях технічної та гуманітарної освіти.

Список використаних джерел

1. Закон України «Про вищу освіту» / Організація освітнього процесу. ст.47// [Ел. ресурс.]. – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
2. Закон України «Про освіту» [Ел. ресурс.]. – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
3. Системний підхід у вищій школі: підручник для студентів магістратури за спеціальністю «Педагогіка вищої школи» / Ю.А. Шабанова– Д.: Національний горний університет, . – Д. : НГУ, 2014. – 120 с.
4. Гончаренко С. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
5. Новиков А. М. Методология: словарь системы основных понятий / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – М. : Либроком, 2013. – 208 с.
6. Теорія і методика професійної освіти : навч. посібник / за ред. З. Н. Курлянд. – Київ : Знання, 2012. – 390 с.
7. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя. – М., 2004.с.248, С. 24–26
8. Дегтярьова Г. Особистісний та діяльнісний підходи у післядипломній освіті інженерно-педагогічних працівників / Галина Дегтярьова, Тетяна Якимович // Вісник Львівського університету. – 2005. – Вип. 19. Ч. 1. – с. 369-377
9. Балл Г.О., Медінцев В.О. Особистість як індивідуальний модус культури і як інтегративна якість особи / Г.О.Балл, В.О.Медінцев // Горизонти освіти. – 2011. – № 3. – С. 7–14.
10. Розин В.М. Введение в культурологию. – М.: Междунар. пед. акад., 1994. – 104 с.
11. Бойчук Ю. Д. Культурологічний і аксіологічний підходи до формування еколого-валеологічної культури студентів педагогічних навчальних закладів / Ю. Д. Бойчук // Вісник НТУУ «КПІ». – 2009. – № 3. – (Серія «Філософія. Психологія. Педагогіка»),с. 121–125
12. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя / Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И. Ф. Исаев. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 208 с.
13. Бех І.Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу у педагогіці //Виховання і культура. – 2009. – № 1-2 (17-18). – С. 5-7
14. Селевко Г. Компетентности и их классификация // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 138-139
15. Болотов В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной парадигме / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.
16. Субетто А.И. Онтология и эпистемология компетентностного подхода, классификация и квалиметрия компетенций. С-Пб – М.: Исследоват. центр проблем кач-ва под-ки спец-ов, 2006. – 72 с.

References

1. Zakon Ukrayiny` «Pro vy`shhu osvitu» / Organizaciya osvitn`ogo procesu. st.47// [El. resurs.]. – Rezhy`m dostupu: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
2. Zakon Ukrayiny` «Pro osvitu» [El. resurs.]. – Rezhy`m dostupu: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
3. Sy`stemny`j pidxid u vy`shhy`j shkoli: pidruchny`k dlya studentiv magistratury` za special`nistyu «Pedagogika vy`shhoyi shkoly» / Yu.A. Shabanova– D.: Nacy`onal`nj gornyj uny`versy`tet, . – D. : NGU, 2014. – 120 s.
4. Goncharenko S. Ukrayins`ky`j pedagogichny`j slovny`k / Semen Goncharenko. – K. : Ly`bid`, 1997. – 376 s.
5. Novy`kov A. M. Metodology`ya: slovar` sy`stemy osnovnyx ponyaty`j / A. M. Novy`kov, D. A. Novy`kov. – M. : Ly`brokom, 2013. – 208 s.
6. Teoriya i metody`ka profesijnoyi osvity` : navch. posibny`k / za red. Z. N. Kurlyand. – Ky`yiv : Znannya, 2012. – 390 s.
7. Zy`mnyaya Y. A. Klyuchevye kompetentnosti` kak rezul`taty`vno-celevaya osnova kometentnosnogo podxoda v obrazovany`y` / Y. A. Zy`mnyaya. – M., 2004.s.248, S. 24–26
8. Degtyar`ova G. Osoby`stisny`j ta diyal`nisni pidxody` u pislyady`plomnij osviti inzhenerno-pedagogichny`x pracivny`kiv / Galy`na Degtyar`ova, Tetyana Yaky`movy`ch // Visny`k L`vivs`kogo universy`tetu. – 2005. – Vy`p. 19. Ch. 1. – s. 369-377
9. Ball G.O., Myedincev V.O. Osoby`stist` yak indy`vidual`ny`j modus kul`tury` i yak integraty`vna yakist` osoby` / G.O.Ball, V.O.Myedincev // Gory`zonty` osvity`. – 2011. – # 3. – S. 7–14.
10. Rozy`n V.M. Vvedeny`e v kul`turology`yu. – M.: Mezhdunar. ped. akad., 1994. – 104 s.
11. Bojchuk Yu. D. Kul`turologichny`j i aksiologichny`j pidxody` do formuvannya ekologo-valeologichnoyi kul`tury` studentiv pedagogichny`x navchal`ny`x zakladiv / Yu. D. Bojchuk // Visny`k NTUU «KPI». – 2009. – # 3. – (Seriya «Filosofiya. Psyxologiya. Pedagogika»),s. 121–125
12. Y`saev Y. F. Professy`onal`no-pedagogy`cheskaya kul`tura prepodavatelya / Ucheb. posoby`e dlya stud. vyssh. учеб. zavedeny`j / I. F. Isaev. – M. : Y`zdatel`sky`j centr «Akademy`ya», 2002. – 208 s.
13. Bex I.D. Teorety`ko-pry`kladny`j sens kompetentnisnogo pidxodu u pedagogici //Vy`xovannya i kul`tura. – 2009. – # 1-2 (17-18). – S. 5-7
14. Selevko G. Kompetentnosti` y` y`x klassy`fy`kacy`ya // Narodnoe obrazovany`e. – 2004. – # 4. – S. 138-139
15. Bolotov V. A. Kompetentnostnaya model`: ot y`dey` k obrazovatel`noj parady`gme / V. A. Bolotov, V. V. Sery`kov // Pedagogy`ka. – 2003. – # 10. – S. 8–14.
16. Subetto A.Y. Ontology`ya y` epuy`stemology`ya kompetentnostnogo podxoda, klassy`fy`kacy`ya y` kvaly`metry`ya kompetency`j. S-Pb – M.: Y`ssledovat. centr problem kach-va pod-ky` specz-ov, 2006. – 72 s.

Елена Гречановская. Методологические основы формирования конфликтологической культуры будущих специалистов технических специальностей

В статье рассматривается необходимость методологического подхода в формировании конфликтологической культуры. Акцентируется внимание на том, что методологической основой в развитии гармонично развитой личности в техническом заведении высшего образования является формирование конфликтологической культуры будущих инженеров, которая является составной профессиональной компетентности и базируется на гуманитарной основе учебного заведения. Процесс формирования конфликтологической культуры у будущих специалистов технических специальностей, в условиях профессиональной подготовки, с методологической точки зрения рассматривается с позиции системного, деятельностного культурологического и компетентистского подходов, которые представлены в иерархической последовательности.

Ключевые слова: педагогический подход, компетентностный подход, системный подход, деятельностный подход, культурологический подход, иерархия.

Olena Hrechanovska. Methodological grounds of the formation of conflictological culture of future specialists of technical specialties

The article deals with the importance of methodological approach to the formation of conflictological culture. The author notes that the methodological basis for the development of a harmoniously developed personality in a technical institution of higher education is the formation of conflictological culture of future engineers, which is a component of professional competence and is based on humanitarian grounds of an educational institution. The process of formation of conflictological culture of future specialists of technical specialties, within the context of professional training, from a methodological point of view is considered from the position of systematic, activity-based, culturological and creative, and competent approaches.

The systematic approach in the methodology of formation of conflictological culture is regarded as the systematization of knowledge of culturological and conflictological orientation in the hierarchy of specialized knowledge and its use during the educational process as gaining further experience of their application in professional activity. In the formation of conflictological culture the activity-based approach is a professional and creative direction, through which the skills and abilities of the components of conflictological culture based on the knowledge acquired are formed. An active-based approach in the methodology of conflictological culture will allow motivating knowledge related to the humanitarian and culturological direction, teaching students to make decisions independently and to assess the situation, to form the ability of self-control in any situation, to promote the creative mindset.

The culturological approach is not only the basis of methodology in the formation of conflictological culture, and its implementation should be clearly traced throughout the whole period of young person's studying in higher educational institution. In the implementation of culturological approach during the formation of conflictological culture, considerable attention is paid to directing young people to an understanding of national traditions and culture that are not opposed to other cultures, but bear cultural development and the ability to apply it properly in the professional field; personality's capacity for cultural self-development and cultural realization; the creative development of future engineer, based on the cultural and technical heritage of society. This approach is basic and on the basis of this approach the methodology of formation of conflictological culture is built.

In the methodology of formation of conflictological culture, the competence-based approach is considered as a basic top for the professional development of future engineer, which will allow effective interaction between the teacher and the student in the formation of necessary competences based on conflictological culture as a component of professional competence. The competence-based approach is important for the formation of professional competencies, but without using other pedagogical approaches, it is not possible to form conflictological culture as we consider.

For the improvement, development and self-realization of student, the interrelation of all the approaches is required, and for their effective application in the methodology of formation of conflictological culture they should be applied in a certain order.

Keywords: pedagogical approach, competence-based approach, systemic approach, active-based approach, culturological approach, hierarchy.

DOI: 10.33310/2518-7813-2019-66-3-90-94
УДК 316.35

Тетяна ДУДКА

доктор педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри менеджменту та інноваційних технологій соціокультурної діяльності
Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова,
м. Київ, Україна
e-mail: t.yu.dudka@npu.edu.ua

ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ СОЦІАЛЬНОГО ВОЛОНТЕРСТВА СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В УМОВАХ ВІЙСЬКОВО-ПОЛІТИЧНОЇ НЕСТАБІЛЬНОСТІ УКРАЇНИ

У статті окреслено прогностичний педагогічний потенціал феномена соціального волонтерства студентської молоді, що актуалізує необхідність розробки дієвих моделей його практичної реалізації на території тимчасово окупованих регіонів України.

Відрефлексовано індикативність впливу цілеспрямованості вектору особистісно-професійного розвитку на площину соціально-волонтерської діяльності, позначеної динамічними змінами у ході розв'язання окремих наслідків від наявних суспільно-політичних негараздів.

У процесі дослідницького пошуку було залучено відповідний методологічний інструментарій – історико-компаративний, конструктивно-генетичний та історико-структурний методи.

Ключові слова: соціальне волонтерство, студент, освіта, професійна підготовка.

Своєрідний лейтмотив новітньої української історії, насиченої альтераціями військово-політичної нестабільності, нотами окупаційних настроїв актуалізують необхідність переосмислення основних шляхів виходу із цієї суспільно-політичної кризи. Одним із шляхів, поряд із наявно існуючими, є педагогічний – націлений на виховання соціально-зрілого молодого покоління, здатного протистояти несприятливим суспільно-політичним вихорам сьогодення.

Розгляд соціального волонтерства як педагогічної проблеми актуалізувалося виходячи із пріоритетних завдань сучасної освіти – підготувати достойну молоду зміну, яка здатна протистояти викликам часу (у т.ч. і військово-політичній нестабільності).

Окремі аспекти титульної проблематики відрефлексовано на сторінках тематичних джерелознавчих праць за авторством А. Капської, Ю. Поліщук, Л.Сущенко, І. Мигович, С. Харченко та інші. Проте, більш комплекснішого педагогічного переосмислення потребує проблема соціального волонтерства студентської молоді, актуалізована сучасними умовами військово-політичної нестабільності на проукраїнській території.

Відповідно до окреслення змісту заявленої проблематики визначено основні завдання дослідження:

- проаналізувати рівень науково-дослідного освоєння проблеми, яка досліджується у розрізі міждисциплінарності;
- дослідити вплив досліджуваного педагогічного феномена на розвиток педагогічної теорії та практики новітньої історичної епохи;

- популяризувати наявну науково-педагогічну спадщину виходячи із загальнодержавних завдань сучасного розвитку нашої Батьківщини.

Феномен соціального волонтерства має прадавні корені, які сягають ще прадавніх часів тісної співпраці релігійних общин із представниками різних народів світу. По мірі впливу секуляризаційних віх, досліджуваний феномен екстраполювався у діяльнісні почини благодійних організацій, що частково віддзеркалювало «раритетність» вічних суспільних цінностей – добра, справедливості, милосердя та ін.

У окремих джерелознавчих матеріалах соціальне волонтерство співвідноситься із двома національними ідентифікаторами – ментальністю та культурою, що засвідчує про вагомість впливу національної компоненти на формування такого соціокультурного симбіозу [3].

Досліджуваний феномен у загальнопедагогічному ключі базується на переосмисленні волонтерства як соціальної цінності, потреба у якій підсилюється альтруїстичними початками професійної зорієнтованості, націленої на виконання першочергових для української спільноти завдань загальнодержавного значення.

У зв'язку із необхідністю підсилення значущості педагогічної компоненти у вирішенні досить знакових для нашої держави завдань – боротьби із наслідками військово-політичної нестабільності на Сході України актуалізувалася ціла низка завдань, націлених на залучення студентської молоді до соціального волонтерства шляхом:

- створення позитивного кліматичного оптимізму для формування у студентських

колах ціннісного ставлення до моральних якостей, яке повинно ґрунтуватися на кращих європейських та національних традиціях;

- пропагування студентства до участі у добровільних громадських об'єднаннях з метою пробудження ініціативності та рішучості до дій;
- розробки вітчизняних та спільних із міжнародними партнерами проектів, націлених на розв'язання соціальних проблем, що підсилять значущість особистісного фактору у самоствердженні;
- організації поточних заходів, націлених на утвердження у молодіжних колах національних цінностей, які повинні структуризуватися і приурочуватися до календарних дат.

У цих умовах досить важливим залишається і той факт, що усі вищеперелічені завдання у жодному разі не повинні мати примусовий характер, оскільки така подієвість швидше нагадуватиме стиль ідеологічно-партійного керівництва попередніх історичних епох.

Екстраполяція теоретичної підготовки сучасного студента на панно професійної підготовки до майбутнього життя у суспільстві часто досить різниться, що є наслідком перш за все відірваності мети занять від соціокультурних завдань сьогодення [1]. З метою подолання наявних освітніх труднощів слід перейти до більш складніших обґрунтувань теоретичного матеріалу – шляхом формулювання таких проблемних завдань, які змушують вихованця задуматися, переосмислити і відтворити переосмислене у ключових шляхах вирішення проблемних ситуацій. Побудова алгоритму такої теоретичної ситуативності повинна містити зерна риторичності, комплексності та варіативності. Особливо цінним такий підхід до справи, нам видається, буде продуктивним при підготовці майбутніх менеджерів в умовах педагогічного університету, що уможливить підсилення вираженості при прийнятті важливих управлінських рішень.

Надзвичайно важливою умовою при практичній реалізації сформульованих вище завдань буде цільова особистісна орієнтація такого алгоритму теоретичної ситуативності. Авторська позиція виправдовується виходячи із щонайменше двох основоположних китів сучасного соціокультурного прогресу – самоцінності та самобутності особистісного капіталу для міжцивілізаційного прогресу [7]. У практичній реалізації запланованого проекту та перших «шпальтах» виднітимуть такі напрямки особистісного розвитку, які є ще відносно «сирим» продуктом, на формування якого слід зосередити педагогічну увагу найбільшою мірою

(зокрема, пізнавальна, мотиваційна, соціально-емоційна складові).

Нагромадження національного капіталу соціального волонтерства розглядається автором як пріоритетне завдання особистісно орієнтованого навчання, яке поєднавши у своєму обсязі усі аспекти соціокультурної інтегрованості, здатне переструктуризувати професійну підготовку у вищій школі на високорезультативний процес формування національно свідомої молоді генерации.

Реалізація такого складного проекту в академічних умовах уможливиться лише шляхом акцентування педагогічної уваги на внутрішньому світі особистості вихованця, оскільки зовнішня аспектильність у цьому ключі не відіграватиме провідної ролі. Незважаючи на те, що діяльність є зовнішнім виявом особистісної ініціативності, проте соціальне волонтерство є нічим іншим як прямим віддзеркаленням ціннісного потенціалу особистості.

Націленість особистісно орієнтованого підходу на формування у студентів бажання реалізовувати соціально-волонтерські проекти прокладається довгим шляхом індивідуального саморозвитку та розкриття відповідного творчого потенціалу. У таких умовах саме волонтерство передбачає добровільну ініціативність та у певній мірі творчість. Одвічне соціокультурне тріо – мета, особистість та результат функціонує у часопросторі лише завдяки підтриманню оптимального режиму інтелектуального оптимуму професійно-особистісного розвитку. Саме такі сприятливі для кожної особистості умови інтелектуального функціонування уможливають формування тісного суб'єкт-суб'єктного контакту, який є важливою передумовою для реалізації соціального волонтерства.

У розрізі досліджуваної проблематики, феномен професійної компетентності студента розглядається нами як симбіоз особистісного та професійного, при чому перший компонент залишається на незмінно лідируючих позиціях. Така подієвість обумовлена перш за все тим, що саме особистісне координує вибір того чи іншого професійного, що визначається типом темпераменту та особистими прихогографічними рисами [2].

Другий компонент – професійний є «відгоском» ціннісних орієнтирів, які спрямовують особистість на їх практичне «відтворення» у ситуативності щоденних варіацій. У зв'язку із викладеним, назріває об'єктивна необхідність формування у сучасних студентів таких компетенцій, які з одного боку – відповідали б загальноєвропейським стандартам, а з іншого – задовольняли нагальні національно-державні потреби. До переліку таких освітніх результатів, які здатні актуалізувати у

студентських колах бажання реалізовувати соціально-волонтерські проекти віднесемо наступні пріоритети:

- соціальні – відтворюють рівень особистісної відповідальності перед суспільством, яке «продукує» прийняття оптимальних рішень для вирішення складних завдань, розв'язання конфліктних ситуацій тощо;
- міжкультурні – актуалізують утвердження поваги на усіх рівнях функціонування соціальних інститутів, що пов'язане із нівелюванням культурних, мовних та релігійних відмінностей;
- лінгвістичні – детермінують необхідність налагодження толерантного ставлення до представників інших національностей, що особливо значуще для усного та письмового спілкування між представниками різних соціальних груп;
- інформаційні – презентують поліфункціональний потенціал новітніх інформаційних технологій, які відіграють надзвичайно важливу роль у всіх сферах життєдіяльності особистості;
- просвітницькі – продукують налагодження системи неперервної освіти, що передбачає кристалізацію метацілісності самоосвітнього вектору, націленого на досягнення бажаного результату суспільної поведінки (див. рис. 1).

Матеріали рис. 1 засвідчили, що зорієнтованість векторів соціально-волонтерських проектів сучасного студентства є багатоаспектною, що засвідчено їх цілеспрямованістю та практичною наповненістю, виходячи із сучасних суспільних запитів XXI століття.



Рисунок 1 – Пріоритетна зорієнтованість векторів соціально-волонтерських проектів сучасного студентства

Слід зауважити, що пріоритетна зорієнтованість вище окреслених векторів соціально-волонтерських проектів достатньо виразно демонструє на широкий загал їх аксіологічну центрованість, віддзеркалену на рівні загальнолюдських, правових, громадянських та моральних цінностей [5]. Акцент на аксіологічну детермінанту вибудовує основні шляхи домінування гуманістичних витоків на рівні процесу суб'єкт-суб'єктної співпраці.

Наприклад, черговим орієнтиром професійної діяльності менеджера є його особистісна зорі-

єнтованість на побудову тісних взаємозв'язків із потенційною клієнтською базою. Така зорієнтованість «насичена» гуманістичними ідеалами у межах яких індивід сприймається як самоцінність та самоціль суспільного розвитку, здатного трансформувати фундамент професійної культури у напрямку підвищення загальної продуктивності. З практичної точки зору, ціннісно-гуманістичні орієнтири дозволять значною мірою підсилити значущість професійних дій, забезпечити цілеспрямованість професійних способів і методів суб'єкт-суб'єктної взаємодії. У межах налагодження своєрідної «мережі» таких взаємодій майбутній менеджер вчиться моніторити не лише всезагальне (загальнодоступне), але й сприймати різні рівні індивідуального. У цьому ж ключі і соціальне волонтерство переосмислюється нами з точки зору можливості збереження і утвердження цілої низки загальнолюдських цінностей з метою побудови таких суспільних відносин де панує гуманізм, демократія та міжцивілізаційне взаєморозуміння.

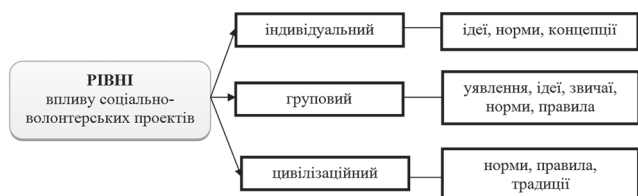


Рисунок 2 – Структура багаторівневого впливу соціально-волонтерських проектів студентства на представників суспільства

Наочні матеріали рис. 2 дають можливість узагальнити структурність багаторівневого впливу соціально-волонтерських проектів студентства на представників суспільства, що окреслено триєдиною єдністю – індивідуального, групового та цивілізаційного (рис. 2). Триєдина цілісність названих рівнів націлена на утвердження у соціокультурному просторі цілеспрямованих ідей, норм, концепцій, уявлень, звичаїв, правил і традицій (рис. 2).

Вище викладене засвідчує, що феномен соціального волонтерства має величезний соціокультурний та педагогічний потенціал, виходячи із його ціннісної наповненості та практичної зорієнтованості. Пріоритетність останнього твердження можна успішно екстраполювати на соціальну канву особистісно-професійного розвитку студентської молоді в умовах вищої школи.

У процесі переосмислення педагогічного потенціалу соціального волонтерства проблематизовано необхідність цілеспрямованого розвитку особистості студента виходячи із: психографічних складових, індивідуальних особливостей, сукупної зорієнтованості діяльнісних починів [6]. Виходячи із

того, що досліджуваний феномен має глибинний педагогічний потенціал, а тому його доцільно від-
рефлексувати з точки зору психологічної проєк-
ції наявного особистісного розвитку пересічного
студента.



Рисунок 3 – Психолого-педагогічна зорієнтованість соціального волонтерства у розрізі вищої школи

Наочні матеріали рис. 3 дозволяють підсумувати, що психолого-педагогічна зорієнтованість соціального волонтерства на рівні вищої школи проблематизується у трьох основоположних контекстах: досвід, рефлексія та інтеріоризація (рис. 3).

Загалом, феноменологічний характер зазначеної вище зорієнтованості досить рельєфно відтворюється на рівні:

- предметної соціалізації, яка уможливорює формування цілісних суб'єкт-суб'єктних відносин на рівні внутрішньонаціонального і міжнародного спілкування;
- конструктивної взаємодії, враховуючи перебіг ситуаційних перетворень;
- продуктивної особистісної автономності, яка уможливорює функціонування індивіда у просторі;
- вираженої доброчесності по відношенню до різних соціальних груп;
- раціональної самооцінки на основі врахування існуючої реальності.

Прояви військово-політичної нестабільності на теренах нашої батьківщини актуалізують на порядку денному завдання фундаментальної освітньої підготовки студентської молоді до реалізації проєктів соціального волонтерства [4]. Така проєктивна діяльність на міжособистісному рівні

співпраці актуалізує примноження особистісного потенціалу, продукує примноження професійних навичок, проблематизує стійкість мотиваційної сфери по відношенню до несприятливої соціокультурної реальності.

Інтегративний потенціал соціально-волонтерського дискурсу у розрізі національної практики детермінує необхідність розроблення цілісної стратегії особистісної самореалізації усупереч деструктивності впливу військово-руйнівним наслідкам наявної політичної агресії.

У такому дослідницькому ключі педагогічний потенціал соціального волонтерства актуалізує прояви відповідних соціокультурних наслідків, які на особистісному рівні віддзеркалюються у:

- практичній зорієнтованості на подолання неявних негараздів;
- цілеспрямованості вольових проявів у розрізі досягнення бажаного успіху;
- продуктивній рефлексії, віддзеркаленій на рівні особистісних суджень.

На основі вищевикладеного можемо зробити висновок, що проблема соціального волонтерства на сучасному етапі розвитку нашої держави усе виразніше набуває педагогічних обрисів. Її діяльнісна зорієнтованість націлена на розв'язання наявних і наболілих соціальних негараздів, які потребують проявів швидкого реагування зі сторони різних соціальних спільнот (у т.ч. і студентства). Будь-який проєкт соціального волонтерства ґрунтується на добровільному характері його цілісної організації та практичної реалізації. Передумовою для успішного звернення такого проєкту є ситуативність створення успіху особистісного і професійного зростання на рівні різних соціальних інститутів, зокрема і освіти. Такий пропорційно-освітній баланс особистісного розвитку актуалізує пробудження громадянської активності, заснованої на дотриманні пріоритетності ціннісних орієнтирів, гуманізму, соціальної свободи та доброчинності. Перспективи подальших дослідницьких пошуків вбачаємо у поглибленому науковому відрефлексуванні впливу.

Список використаних джерел

1. Безрукова В. С. Интеграционные процессы в педагогической теории и практике. Екатеринбург: «Центр Пресс», 2004. 152 с.
2. Волонтерское движение: организационные, целевые, ценностно-смысловые, информационно-методические основы : метод. пособие. Екатеринбург : ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2004. 111 с.
3. Дудка Т. Професійна культура менеджера туризму в умовах соціальної модернізації України // Вісник Інституту розвитку дитини. Вип.35. Серія : Філософія, педагогіка, психологія: Збірник наукових праць. Київ : Видавництво Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, 2014. С. 75–80.
4. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. М.: «Пресса», 2003. № 5. С. 34–42.
5. Кретьова У. П. Модель волонтерской деятельности // Вестник КРАУНЦ. Гуманитарные науки. СПб.: Тип. Ю. Бунина, 2014. № 2 (24) С. 38–42.
6. Маркеева М. В. Психолого-педагогический потенциал волонтерской деятельности в работе со студентами вуза // Молодой ученый. М.: «АРС», 2014. № 21-1. С. 112–117.
7. Мкртумян Л. С. Анализ педагогического потенциала волонтерской деятельности // Молодой ученый. М.: «АРС», 2015. № 4. С. 592–596.

References

1. Bezrukova V. S. (2004). Integracyonnue processu v pedagogicheskoy teoryi i praktike. Ekaterynburg: «Centr Press» [in Russian].
2. Volonterskoe dvizhenie: organizatsionnye, celevye, cennostno-smuslovye, informatsionno-metodicheskiye osnovy : metod. posobie. Ekaterynburg : GOU VPO UGTU-UPY [in Russian].
3. Dudka T. (2014). Profesijna kultura menedzhera turizmu v umovah socialnoyi modernizatsiyi Ukrainy // Visnyk Instytutu rozvytku dytyny. Vyp.35. Seriya : Filosofiya, pedagogika, psykholohiya: Zbirnyk naukovykh prac. Kyiv : Vydavnytstvo Nacionalnogo pedagogichnogo universytetu imeni M. P. Dragomanova [in Ukrainian].
4. Zymnyaya Y. A. (2003). Klyuchevye kompetency – novaya paradygma rezultata obrazovaniya // Vushee obrazovaniye segodnya. M.: «Pressa» [in Russian].
5. Kretova U. P. (2014). Model volonterskoj deyatel'nosti // Vestnyk KRAUNCz. Gumanitarnye nauky. SPb.: Typ. Yu. Bunyna [in Russian].
6. Markeeva M. V. (2014). Psyhologo-pedagogicheskij potentsyal volonterskoj deyatel'nosti v rabote so studentamy vuza // Molodoy uchenuj. M.: «ARS» [in Russian].
7. Mkrtumyan L. S. (2015). Analiz pedagogicheskogo potentsyala volonterskoj deyatel'nosti // Molodoy uchenuj. M.: «ARS» [in Russian].

Дудка Т.Ю. Педагогический потенциал социального волонтерства студенческой молодежи в условиях военно-политической нестабильности Украины

В статье обозначены прогнозируемость педагогический потенциал феномена социального волонтерства студенческой молодежи, что актуализирует необходимость разработки действенных моделей его практической реализации в условиях отечественных восточных регионов по военно-политической нестабильности.

Отрефлексирувано індикативність впливу цілеустремленості вектора особистісно-професійного розвитку на площинах соціально-волонтерської діяльності, обозначенної динамічними змінами в ході рішення окремих наслідків від існуючих суспільно-політичних проблем.

В процесі дослідницького пошуку було використано відповідуючий методологічний інструментарій – історико-компаративний, конструктивно-генетичний і історико-структурний методи.

Ключевые слова: социальное волонтерство, студент, образование, профессиональная подготовка.

Tetyana Dudka. Pedagogical potential of the student social volunteering activities under the conditions of military and political instability in Ukraine

The article analyzes the phenomenon of social volunteering. Having ancient roots, it is hypothetically compared to the close cooperation of religious communities with representatives of different peoples of the world. With the impact of secularization, the phenomenon under study extrapolated to charitable organizations. This partially reflected the "rarity" of eternal social values – goodness, justice, charity, etc.

The content of individual source materials where social volunteering is correlated with two national identifiers – mentality and culture – is reflected, which testifies to the importance of the influence of the national component in the formation of such social and cultural symbiosis.

Consideration of social volunteering as a pedagogical problem become actual based on the priority tasks of modern education – to prepare a worthy young change that can withstand the challenges of time. In terms of general pedagogy, the phenomenon under study is based on the awareness of volunteering as a social value, which is reinforced by the altruistic principles of professional orientation to fulfill priority tasks for the social community.

The extrapolation of theoretical preparation of a modern student to the panel of professional training for the future life in society is often quite different. It is a consequence of the isolation of the purpose of employment from current social and cultural tasks. To overcome the existing educational difficulties, it is necessary to shift to more complex substantiations of the theoretical material. It can be done employing the formulation of such problematic tasks that cause the student to think, reconsider and reproduce the reconsideration to solve problematic situations. The construction of an algorithm of such theoretical situations must contain some basics of rhetoric, complexity, and variability. This approach to business is especially valuable; it can be productive for the training of future managers at the pedagogical university. It will increase prudence in making important managerial decisions.

An extremely important condition for the practical implementation of the above-mentioned tasks will be the targeted personal orientation of such an algorithm of theoretical situations. The author's position is justified based on at least two fundamental pillars of modern social and cultural progress – the self-esteem and identity of personal capital for the inter-civilizational progress. The practical implementation of the planned project and its first sketches will highlight such areas of personal development, which are still a "raw" material, and most pedagogical attention (cognitive, motivational, social, emotional, etc.) should be focused on it.

Keywords: social volunteering, student, education, training.

DOI: 10.33310/2518-7813-2019-66-3-95-102
УДК 378.016

Тетяна ЖИГІНАС

кандидат педагогічних наук,
професор кафедри теорії та методики постановки голосу факультету мистецтв
імені Анатолія Авдієвського, НПУ імені М. П. Драгоманова,
м. Київ, Україна
e-mail: tatyana.jiginas@gmail.com

ГЛОБАЛІЗАЦІЙНІ ТЕНДЕНЦІЇ В ОСВІТІ. ФАХОВА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА – ГЕДОНІСТИЧНИЙ ПІДХІД

У статті розглядаються деякі новітні тенденції сучасного освітнього простору, музичної педагогіки, які підпорядковуються гедоністичному підходу, що виявляється, як усвідомлення радості від спілкування з творами мистецтва, пізнання насолоди від спілкування мовою музики, утвердження через діяльність, усвідомлений професійний вибір – «вчитель музичного мистецтва – професія за покликанням». Перераховані акценти підтверджують наші наукові позиції, що свідомо обрана професія та фахова підготовка підтримана цілепокладанням у діяльності приносить духовне зростання, моральне задоволення та цілком відповідає заявленим у статті позиціям, щодо використання гедоністичного підходу в процесі особистісного й фахового становлення студентів мистецьких факультетів педагогічних університетів України – підготовлених до практичної самореалізації у стрімко змінюваних умовах, згідно тенденцій глобалізації.

Ключові слова: глобалізація, фахова підготовка, майбутні вчителі музичного мистецтва, вибір професії за покликанням, педагогічні здібності, гедоністичний підхід.

Україна прагне до інтеграції й активно інтегрується у світовий простір, поринаючи в глобалізаційні процеси, що відбуваються нині. Натомість, нами чітко усвідомлюється нагальна необхідність до можливості у відкритості національної системи освіти України до зовнішніх прогресивних впливів. Стратегія розвитку національної системи освіти України повинна формуватися адекватно сучасним інтеграційним і глобалізаційним процесам, витримати перехід-видозміну «постіндустріального цивілізаційного характеру розвитку», забезпечивши збереження позитивістських тенденцій у поступі до гармонійного розвитку України в XXI столітті, та зворотного інтегрування національної системи освіти в європейський і світовий освітній простір. Зокрема, в системі освіти України, відчутними стали тенденції задоволення потреб суспільства, щодо освітньої сфери, як сфери по наданню відповідних послуг.

У потоці основних сучасних тенденцій світового розвитку, глобалізаційність – одночасно і невіддільний процес, і явище, якому притаманні певні ознаки. Як явище, вона базується на теорії самоорганізації (синергетика), та включає такі процеси відкритості до змін та емерджентності (раптовість, несподівана та неочікувана поява). В цілому, незворотність глобалізаційного процесу закладає основу нового бачення Світу та тенденцій, зокрема, у зміні освітньої парадигми.

Глобалізаційні тенденції спонукають до перебудови свідомості та усвідомленої необхідності

підготовки до життя в умовах, що швидко змінюються; переходу до постіндустріального, інформаційного суспільства, ґрунтованого на знаннях; масштабної міжкультурної взаємодії, у зв'язку з чим особливу значимість набувають важливі фактори комунікації: комунікабельність, толерантність; прагнення широким кіл до здобуття вищої освіти тощо.

На перші позиції виступає готовність об'єднаної світової спільноти до вирішення глобальних проблем, завдяки співробітництву в рамках міжнародного співтовариства, що вимагає новітнього мислення, притаманного прогресивним гуманістам та молодому поколінню, адже тенденції демократизації, розширення спектру можливостей соціально-стратегічного вибору викликають необхідність підвищення рівня готовності до усвідомленого зрілого у прогресивному пошуці, вибору.

Окрім того, у зв'язку з динамічним розвитком різних соціальних та виробничих сфер значно зросла конкуренція, проявились тенденції значного скорочення сфери некваліфікованої й малокваліфікованої праці, через внутрішню потребу досягти чинного місця у соціумі, відбуваються глибокі структурні зміни в сфері зайнятості, що визначають постійну потребу в підвищенні професійної кваліфікації, перепідготовки працівників на засадах формальної, неформальної та інформальної освіти. Зокрема, проблема інформальної освіти стала предметом досліджень цілої низки науковців С. Вершловського, М. Горшкова, О. Лазаренко,

Л. Лук'янової, С. Сисоевої та ін. У Законі «Про освіту», стаття 8, виокремлене право кожної особи до отримання формальної, неформальної, інформальної (самоосвіти) освіти визначаючи, що освіта упродовж усього життя, є тим глобальним вектором розвитку кожної людини яка потребує розвитку та відчуває власну відповідальність за життя своє та своїх нащадків, для яких створюється своєрідна «база» для подальшого розвитку, особливо це набуває актуальності у чинних умовах глобалізації. Окрім вищезазначених, на розвиток системи вищої освіти впливають фактори, які можна вважати глобальними [2, 2], це: глобалізація соціально-економічних процесів і пов'язана з нею інтернаціоналізація ринку освітніх послуг; розвиток інноваційних освітніх технологій; лібералізація адміністративного управління освітою з боку держави; дефіцит державних ресурсів, необхідних для підтримки й розвитку системи вищої освіти тощо.

Спираючись на теоретичні дослідження українських вчених В.°Андрущенка, Н.°Бідюк, С.°Гончаренка, І.°Зязюна, В.°Кременя, К.°Корсака, А.°Лігоцького, вагомі розробки А.°Глузмана, А.°Сбруєвої, Т.°Фінікова; зарубіжних вчених – В.°Байденка, Є.°Бондаревської, Б.°Гершунського, В.°Ледньова, В.°Серикова, а також Ф.°Дж.°Альтбах, Т.°Дай, Т.°Кайго, А.°Келлі, К.°Лайсвуд, Д.°Лоутон, Т.°Моу, С.°Парсонс, Л.°Райсберг, Л.°Раблі, Д.°Харгривз, Дж.°Чаб та ін., визначено загальні для сучасного суспільства тенденції розвитку освіти. До основних тенденцій розвитку вищої освіти, вчені відносять глобалізацію, інтеграцію, інтернаціоналізацію, демократизацію, неперервність, гуманізацію, гуманітаризацію, навчання упродовж життя, відкритість освіти тощо.

Зокрема, до глобалізаційних тенденцій у вищій освіті, провідними науковцями віднесено: міжнародну мобільність студентів; зміну характеру викладання, навчання і освітніх програм; зростання значення забезпечення якості освіти, підзвітності й кваліфікаційних структур; зміна фінансування вищої освіти і посилення дискусії на тему «суспільне благо – особисте благо»; зростання кількості приватних вищих навчальних закладів, які пропонують свої послуги студентам, які не задовольняють вимогам державних навчальних закладів; розповсюдження інформаційних і комунікаційних технологій; тенденції пов'язані з демографічними змінами – контингент студентів стає більш різноманітним з більшою кількістю іноземних студентів, студентів старших вікових груп, з неповним навчальним днем; тенденції пов'язані з наслідками економічної кризи – вищі навчальні заклади стикаються з суттєвим зменшенням державного фінансування [9, 16-18].

На думку сучасного дослідника М. Голованя, виділені тенденції світового розвитку визначають взаємопов'язані тенденції у сфері вищої освіти, до яких віднесено: підвищення освітнього рівня населення; інтернаціоналізацію вищої освіти; активний розвиток самоуправління ВНЗ, зокрема, їх автономію. Ці тенденції, у свою чергу, задають основні вектори державної політики у сфері вищої освіти: підвищення доступності освіти; забезпечення якості освіти; підвищення фінансової ефективності в секторі вищої освіти [4, 203-211].

Постановка завдання – виявлення новітніх тенденцій глобалізаційності та гедоністичний підхід у фаховій підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва – вибір професії за покликанням. Проведення аналізу провідних тенденцій, що впливають на оновлення освітньої парадигми України, визначення ключових понять «глобалізаційність», «гедоністичний підхід»; визначення специфічних аспектів застосування гедоністичного підходу у фаховій підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Виявлення глобалізаційних тенденцій допомагає осмисленню всеосяжного процесу взаємозв'язку, взаємообумовленості та об'єднання зусиль багатьох країн у різноманітних сферах, зокрема й у освітній сфері. Глобалізація, це принципово новий якісний стан міжнародних суспільних відносин, що виникли як наслідок різноманітних факторів: інформатизації суспільства; розвитку продуктивних сил; нових уявлень про місце людини в суспільстві; розвитку науки, освіти, культури тощо.

На думку М.°Голованя, глобалізація вищої освіти – це універсалізація навчального планування, що здійснюється за рахунок «попиту» на «специфічний тип фахівця», що побутує на глобальних ринках праці, згідно характерних ознак глобалізації. Так, характерними ознаками глобалізації вищої освіти є стратегія інтернаціоналізації; транснаціональна освіта; забезпечення міжнародної якості освіти; підприємницькі підходи до функціонування освіти; регіональна і міжрегіональна співпраця; інформаційна і телекомунікаційна технологія та віртуальні навчальні заклади; поява нових освітніх посередників – провайдерів освіти, проблемами рівноправності та доступності освіти; децентралізація систем професійної освіти, розвиток недержавного сектору, розширення способів набуття знань, формування глобального мислення.

На думку С.°Сисоевої перспективним напрямом руху до глобального міжнародного освітнього середовища може бути створення спільних (для двох і більше країн) відкритих університетів з метою об'єднання зусиль у професійній підготовці фахівців засобами дистанційного навчання [13, 184].

До тенденцій розвитку освіти у глобалізованому світі вітчизняна дослідниця І.°Каленюк, [8, 6] відносить: зростання значення освіти, як фактору соціального розвитку в якості провідника знань та інформації; диференціацію джерел фінансування, перехід до широкого спектру джерел фінансування та отримання прибутку, підвищення ефективності використання коштів; інтернаціоналізацію освіти, уніфікацію, що необхідна для стандартизації та визнання дипломів; зміну вимог до змісту, методів та форм навчального процесу; зміну організаційних форм освітньої діяльності; глобалізацію ринку освітніх послуг.

Досліджуючи основні виклики глобалізації та їх вплив на освіту дослідник І.°Силадій, виявляє сутність поняття «глобалізація освіти»: як процес входження освітньої системи в європейську зону вищої освіти і стандартизацію вимог: порівнянність ступенів, єдину систему залікових балів, академічну мобільність, оцінку якості освіти. Супутніми чинниками процесу глобалізації стають стрімкий розвиток експорту освітніх послуг та навчання іноземних студентів, у тому числі дистанційне навчання засобами Інтернету, розвиток транснаціональної освіти, подолання національних кордонів і стирання мовних бар'єрів. Окрім того, дослідником висловлюється застереження, що головний виклик глобалізації – загроза втрати національної ідентичності країн на «користь» космополітизму, вестернізації, стандартизації, уніфікації традиційних культур в умовах інформаційної нерівності. Крім того, глобалізований світ – це відкритий світ, але не рівний [12, 34 – 38].

Вітчизняна дослідниця Ж. Малахова, зазначає що впровадження «ринку» в сферу освіти призводить до того, що визначальними для її розвитку стають такі поняття, як вибір, конкуренція, стандарти і свобода, посиляючись на думку Б.°Ручкіна, [11, 10], окрім того, «освітній добір усе більше залежить не від індивідуальних здібностей і зусиль учнів, а від добробуту і розуміння батьків. Таким чином, на зміну колишній формулі «здатності + зусилля = заслужена оцінка» приходить нова – «засоби + переваги = вибір» (за Ф.°Брауном) [17, 643].

На нашу думку, в «заданих» чи «природних» умовах глобалізації, цілком очевидним виступає розумний вибір. Яким чином позначиться на освітній системі України сучасні новітні тенденції «глобалізаційності», як явища, вплив-проникнення якого, у певній мірі, залежить від нас з вами, сучасної спільноти науковців, педагогів-практиків на яких покладається право транслювати або впливати, які задають стратегічне спрямування, закладають практично-базове підґрунтя, щодо прогресивного поступу сучасної осві-

тньої системи України. Натомість, згідно заявленої теми статті, нам необхідно виявити тенденції саме гедоністичного підходу, як лакмусу у аспекті вибору напрямку особистісного розвитку, згідно потягу душі, як найбільш вірного серед можливих прагматичних, до реальних, за нашою формулою «здібності + наполеглива праця = підготовленість/досягнення» (авторське). Та векторного: «Вчитель музичного мистецтва – професія за покликанням» (авторське).

Повертаючись до проблематики обраної за темою статті, можемо стверджувати, що на сьогодні в Україні відмічається стійка тенденція до вибору професії за покликанням. Аксіоматичне твердження, що інтелект загострюється інтелектом, характер виховується характером, особистість формується особистістю, цілком відповідає завданням вищої школи – залучити небайдужих до учителювання студентів, виявити в них найпривабливіші риси яскравої, неординарної, привабливої особистості: Вчителя за покликанням, який може та хоче досягти успіху у педагогічній діяльності. Думки з цього приводу різняться, віддається перевага великому досвіду: працюючи на робочому місці поруч з досвідченими вчителями набуваєш уміння працювати з учнями, для інших вагомим є, так званий, педагогічний талант, що забезпечує Успіх в обраній Справі, також присутні думки науковців про перевагу майстерності – уміннях, професіоналізмі, кваліфікації тощо. Де педагогічна кваліфікація, трактується як підготовленість особистості до педагогічної діяльності (наявність спеціальних знань, умінь та навичок, які необхідні для здійснення діяльності). Де, здібності особистості, як індивідуальні її особливості, які є умовою успішного здійснення роботи вчителя, не слід зводити тільки до знань, умінь на навичок, адже таланту не можна навчити, прекрасним педагогом може стати той, чий педагогічний талант буде доповнено спеціальною педагогічною освітою, таланту, розвиненого у практичній педагогічній діяльності, вчасно поміченого та підтриманого у роки фахового становлення. Ми вважаємо, що в сучасних умовах до учителювання долучаються переважно за покликанням, а інакше як зрозуміти складність задач, великі обсяги роботи, необмежений робочий день вчителя, невисокі статки тощо.

Щодо сучасних освітніх установ, то хочеться бачити не лише процедурну, а й реальну підтримку в розвитку педагогічно обдарованої молоді. Так, як педагогічно обдарованою, можна вважати людину, якій притаманно своєрідне поєднання педагогічних здібностей, педагогічної креативності та свідомої спрямованості на здійснення функцій педагогічного працівника, то саме ці фактори

дозволяють їй досягти значних успіхів у творчій професійній діяльності, окрім того, над-значущою якістю, вважаємо отримання насолоди від справи, яка стала покликанням, виконується чесно та високопрофесійно.

Нагадаємо, що загальноновизнаними та усталеними є наступні групи педагогічних здібностей: *науково-пізнавальні* – здатність до оволодіння науковими знаннями у визначеній галузі; *дидактичні* – уміння відбирати та готувати навчальний матеріал (наочність); чітко, доступно, виразно, переконливо і послідовно викладати навчальний матеріал; *творчі* – розвивати мислення тих хто навчається, стимулювати розвиток пізнавальних інтересів та духовних потреб, підвищувати навчально-пізнавальну активність, опора на самостійність; *організаторські* – уміння об'єднувати, розподіляти обов'язки, планувати роботу, вести роботу одночасно з навчальною групою та кожним окремо, аналізувати результати діяльності, підводити підсумки, робити висновки; *виховні* – допомагають згуртувати (учнівську, студентську) молодь, розвинути активність, ініціативу, самостійність; організовувати на належному рівні навчально-виховний процес, та власну педагогічну діяльність; *комунікативні* – уміння встановлювати педагогічно доцільні стосунки з тими хто навчається, з колегами, керівниками навчальних закладів (педагогічний такт); *перцептивні* – полягають в адекватному сприйнятті, розумінні та використанні у практиці специфічних особливостей дитячої психології, уміння проникати в духовний світ вихованців, об'єктивно оцінювати їх емоційний стан, тонко відчувати настрої, переживання, виявляти особливості психіки; *сугестивні* – здатність здійснювати емоційно-вольовий вплив на вихованців; *дослідницькі* – уміння пізнавати і об'єктивно оцінювати педагогічні ситуації та процеси; *соціальні* – вміння розібратися у складних міжособистісних стосунках учнів, визначити місце і роль кожного з них у діловій та соціально-психологічній структурах; *експресивні* – здібності до зовнішнього (адекватного) вираження думок, знань, переконань, почуттів тощо.

Вважаємо доцільним зупинитись на педагогічній креативності та творчості, які є необхідними умовами та гарантом досягнення найвищих результатів діяльності вчителя, найповнішої реалізації його можливостей [15]. Так, дослідниця С.^о Сисоєва зазначає, що педагогічна креативність вчителя розвивається впродовж усієї педагогічної діяльності і є вирішальним фактором просування до вершин педагогічної майстерності. На основі аналізу та власних досліджень було визначено наступні ознаки педагогічної креативності вчителя: високий рівень соціальної і моральної свідо-

мості; пошуково-перетворювальний стиль мислення; розвинені інтелектуально-логічні здібності (вміння аналізувати, обґрунтовувати, пояснювати, визначати головне тощо); проблемне бачення; творча фантазія, розвинена уява; специфічні особистісні якості (любов до дитини, безкорисливість, сміливість, готовність до розумного ризику в професійній діяльності, цілеспрямованість, допитливість, самостійність, наполегливість, ентузіазм); специфічні мотиви (необхідність реалізувати своє "Я", бажання бути визнаним, творчий інтерес, захопленість творчим процесом, своєю працею, прагнення досягти найбільшої результативності в конкретних умовах своєї педагогічної діяльності); комунікативні здібності; – здатність до самоуправління; високий рівень загальної культури [14, 7-8].

На нашу думку поняття «креативний вчитель», тотожне до поняття «вчитель новітнього формату»: генерує нові, оригінальні ідеї, знаходить нетрадиційні способи розв'язання проблемних педагогічних ситуацій, має здібності до нестандартного мислення тощо. Окрім того, креативний вчитель новітнього формату, особистість для якої єдиним можливим шляхом самореалізації був вибір професії за покликанням. Нагадаємо, що вибір професії за покликанням визначається, як сукупність стійких мотивів, що орієнтують діяльність особистості, характеризується відповідними інтересами, переконаннями, ідеалами, в яких відображено світогляд людини, яка розвивається упродовж усього життя. Найголовнішою умовою та ознакою самореалізації у професії, обраної за покликанням виступає отримання задоволення від діяльності. Тобто, поняття гедонізму співвідноситься з поняттям покликання, а самоосвіта, самовдосконалення упродовж життя стає потребою та умовою – відповідати реаліям життя, бути сучасним, професійним та інформаційно-відповідним до постійно-змінних реалій, це пояснює обраний нами напрямок наукової розвідки, розкриває смислові акценти теми даної публікації.

Зокрема, спрямованість особистості до учительства охоплює інтерес до самих учнів, творчості, педагогічної професії, схильність займатися саме нею, усвідомлення своїх здібностей тощо. А виявом педагогічної обдарованості є невпинне бажання педагога працювати на благо підростаючого покоління, любов і повага до нього, отримання задоволення від спілкування з молоддю, наприклад, потреба причетності до школи й школярів, відчуття своєї єдності з ними. Тобто, педагогічне покликання – життєве призначення і спрямування людини, що надає доцільності осмисленості, має перспективи педагогічної творчості. Вчитель не може не Любити молодь, для нього мо-

лодь – Майбутнє у глобальному сенсі, яке знаходиться в полі його Люблячого Серця, дане положення вже стало педагогічною аксіомою («Серце віддаю дітям», за В.°Сухомлинським). Адже покликання має глибинний сенс, і якщо педагогічний майстерності «можна навчитись», педагогічні здібності розвинути (до певного рівня), то педагогічне покликання – це сутність буття, природа просвітителя, талант, генетично сформована потреба, єдина реалія професійного буття в Учителюванні.

Обраний до розгляду у заданій площині наукових пошуків, гедоністичний підхід до фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва підтримує наші попередні сподівання, що фах обрано за покликанням, а сучасний учитель музичного мистецтва любить свою справу, на основі чого навчальна діяльність сповнена неповторними відчуттями задоволення від навчання, від спілкування з однодумцями-педагогами, учнівською та студентською молоддю, високою вмотивованістю до предмету навчання у атмосфері творчості та естетичного задоволення від процесу навчання, зокрема, у навчанні задля здобуття омріяного фаху.

На думку сучасних дослідників, домінантним у фаховій підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва є формування здатності фахового самовизначення, яке характеризується, як процес прийняття рішення особистістю щодо вибору майбутньої музично-педагогічної діяльності [16, 134-140]. Авторитетні думки щодо фахового самовизначення людини спрямовано на усвідомлення себе, як суб'єкта конкретної професійної діяльності і передбачає самооцінку людиною індивідуально-психологічних якостей та зіставлення своїх можливостей з психологічними вимогами професії до спеціаліста [4, 257]. Ми підтримуємо думки науковців, що гедоністичний підхід забезпечує відчуття задоволення від навчання. Так, Л.°Василенко, вважає, що «відчуття задоволення не банальним, а таким, що підноситься до вищих почуттів та узгоджується із закономірностями життєдіяльності людини, це «нероздільне прагнення, тяжіння до кращого життя, до того, що в буденній мові називається задоволенням, насолодою, щастям» [1, 3].

Наблизившись до проблематики урівноваження мистецьких явищ, що співвідносяться з естетично-особистісними цінностями, та виявляються через джерельну художню форму знаходяться у гармонійній єдності зі змістом мистецького твору – матеріалізованого предмету навчання майбутнього вчителя музичного мистецтва, у аспекті гедоністичного підходу, зауважимо, що згідно нього виконавська складова у діяльності

майбутнього вчителя музичного мистецтва – бажана фахова якість, дозволяє «диференціювати переживання», які розкриваються завдяки чутливим реакціям на художньо-музичний твір – виокремлюючи настрій, емоції, стан, почуття, та використовувати дані градації у виховних цілях. Адже, стан і настрої – найпростіші форми гедоністичного переживання творів мистецтва, в яких чітко не виявлено особистісне ставлення до предмета збудження реакції, не повністю усвідомлено причину його дії, а емоції та почуття – складний психічний акт, який народжуються завдяки виникненню у свідомості художньо-музичного образу, який оцінюється суб'єктом з особистісної, власної точки зору [16].

Зокрема, Л.°Виготський, вказав на перспективи зворотного впливу творів мистецтва на людину, адже «сама музика не диктує конкретних вчинків, але від неї багато в чому залежить, які сили вона надає життю, що вивільнює, а що ховає в глибини свідомості» [3, 234]. Відчуття гармонії, краси, досконалості, усвідомлення прекрасного, почуття духовного піднесення тощо, є неодмінним та незамінним інструментарієм у музично-педагогічній діяльності. Окрім того, вчитель музичного мистецтва має унікальну можливість поєднання педагогічного та виконавського начал, адже виконавська творчість яскраво візуалізується в педагогічній діяльності вчителя музичного мистецтва, який виховує підростаюче покоління у творчості, через творчість.

Як зазначає Г.°Падалка, «немає сумніву в тому, що поза гедоністичним ставленням процес і творення мистецтва не буде не тільки неповним, а й взагалі не відбудеться, як, на жаль, немає сумніву і в тому, що сучасні орієнтири мистецької освіти надто мало уваги приділяють гедоністичним моментам» [10, 23]. Завдяки гедоністичному підходу ми маємо унікальну можливість доторкнутись до чужого досвіду в творчості, пережити його, зберігаючи при цьому неповторну та недоторкану автономність, унікальність, маємо можливість «одягти» на нетривалий час образ нам не характерний і через переключення образної сфери збагатити власний почуттєво-образну палітру переживань, почуттів, образів, характерів тощо. Тож, «перебування» в образі інших, зумовлює таку універсальну самовизначеність, яку майбутній учитель музичного мистецтва досягне за допомогою здатності до активного творчого спілкування з мистецтвом, до глибоко-індивідуального бачення художньо-музичного світу у всій повноті образів, завдяки гедоністичному пошуку вибрати ті образи, які близькі сутності особистості у яких вона відчувається найбільш природно та гармонійно [16].

Зазвичай, опікуючись збереженням загальнолюдських цінностей, акцентуючи свою педагогічну увагу на них, сучасний вчитель музичного мистецтва тяжіє до яскравих, гармонійних (переважно позитивних) образів, проте, мистецька палітра дивовижно різнобарвна та різнопланова, додає внутрішнього зростання через усвідомлення досвіду пізнання різноманітних позитивних та негативних вражень-аплікацій з яких утворюється цілісна картина у різноманітності, неоднозначності характерів, вчинків, почуттів через музичні образи-ролі. Наприклад, акцентуючи увагу на усвідомленому бажанні досягнути цілісності світу через музичні образи, майбутні вчителі мистецьких дисциплін зможуть передавати набутий досвід декодування різнотипних характерів, образів, що значно розширить почуттєво-емоційну палітру через спілкування з творами музичного мистецтва, мовою музичного мистецтва, що є унікальною професійною можливістю, надає переваги у вихованні підростаючого покоління. Зокрема, за рахунок можливості передачі набутого досвіду, що тяжіє до просвітництва, яке безумовно, є креативною фаховою якістю майбутнього вчителя музичного мистецтва. При цьому гедонізм розкривається в усвідомленні радості від спілкування з творами мистецтва; оперуванні музичними образами; пізнанні насолоди від спілкування мовою музики; самоствердженні через діяльність вірного професійного вибору – «Вчитель музичного мистецтва – професія за покликанням».

Покладаючись на вищезазначене, що підтверджує наші наукові передбачення, щодо цілепокладання та відповідного рівень підготовленості до будь-якої, самостійно обраної діяльності, яка приносить духовне, моральне, матеріальне задоволення – цілком відповідає заявленню у статті позиціям гедоністично спрямованого особистісного й фахового становлення студентів мистецьких факультетів педагогічних університетів України, з урахуванням глобалізаційних тенденцій, які впливають на стан сучасної освіти. Насамкінець, підводячи підсумки, вважаємо, що ми в загальних рисах освітили тематику заявлену до розгляду, на перші шпальта вивівши ознаки глобалізаційності, дозволили собі частково окреслити найбільш характерні тенденції даного явища з огляду на специфіку фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Завдяки цьому, ми маємо можливість виявляти позитивні тенденції глобалізаційності в особистому, та соціальному вимірах. Ми сподіваємось що на теренах фахової підготовки вчителів-новаторів, зокрема вчителів музичного мистецтва, які обрали фах за покликанням, отримують задоволення від власного вектору професійного розвитку (що співвідноситься з внутрішніми потребами, переконаннями, устремліннями, щодо розширення горизонтів особистої професійної реалізації), в нових умовах відкритого освітнього простору отримають широкі перспективи: особистісно-творчого вияву, фахового становлення, професійного зростання.

Список використаних джерел

1. Василенко Л.М. Гедоністичні засади вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва: теорія та методика: Монографія /Л.М. Василенко. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2012. – 336 с.
2. Вахштайн В.С. Основные тенденции государственной политики в сфере высшего образования в странах ОЭСР / В.С. Вахштайн, Б.С. Железов, Т.А. Мешкова // Вопросы образования. – 2005. – № 2. – с. 2-16.
3. Выготский Л.С. Психология искусства /Лев Семенович Выготский [сост. М.Г. Ярошевский]. – Рн/Д.: Феникс, 1998.– 479, [1].
4. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Видання друге, доповнене й виправлене. / Семен Гончаренко. – Рівне: Вид-во «Волинські береги», 2011. – 552 с.
5. Жигінас Т.В. Спрямування творчих засад виконавства на актуалізацію національних чинників мистецтва музики / Т.В. Жигінас // Єдність навчання і наукових досліджень – головний принцип університету : збірник наукових праць звітної-наукової конференції викладачів університету за 2013 рік, 4-6 лютого 2014 року / укл. Г.І. Волинка, О.В. Уваркіна, О.П. Ємельянова. – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2014. – с. 32-34
6. Интеллектуальный потенциал / [В. Егоров, А. Еременко, С. Тескина, Н. Дзугкоева] // Государственная служба. – 2001. – № 1 (11).
7. Каленюк І.С. Університети в координатах глобального розвитку / І.С. Каленюк // Вища школа. – 2009. – № 9. – С. 5–11.
8. Основные тенденции развития высшего образования: глобальные и болонские изменения / Под научн. ред. д-ра пед. наук, профессора В. И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. – 352 с.
9. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Галина Микитівна Падалка. – К.: Освіта України, 2008. – 274 с.
10. Ручкин Б.А. Молодежь и становление новой Украины // Социологические исследования. – 1995. – № 5, с. 10.
11. Силадій І. Розвиток освіти в контексті глобалізаційних викликів /Зб. наукових /Вища освіта України №4. – К. 2016// с. 34 – 38.
12. Сисоєва С.О. Освіта і особистість в умовах постіндустріального світу: монографія / С.О.Сисоєва. – Хмельницький, ХГПА, 2008. – 324 с.
13. Сисоєва С. О. Творча педагогічна діяльність вчителя: ознаки і методи / С. О. Сисоєва // Обдарована дитина. – 2005. – № 4. – С. 6–14.

14. Смирєнський В. М. Формування у майбутніх учителів музики готовності до педагогічної організації музично-пізнавальної діяльності учнів початкової школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / В. М. Смирєнський ; Київський університет імені Тараса Шевченка. – К., 1998. – 16 с.
15. Ху Манлі. Вокальне навчання студентів інститутів мистецтв у Китаї /Ху Манлі //Гуманізація навчально-виховного процесу: зб. наук. праць [за заг. ред. проф. В.Сипченка. – Вип. LXXIII. – Слов'янськ: ДДПУ, 2015. – С. 134-140.
16. Brown Ph. The globalization of positional competition Sociology – Cambridge, 2000. – Vol. 34. – № 4. – P. 633-653.

References

1. Vasilenko L.M. Hedonic principles of vocal training of future teachers of musical art: theory and methodology: Monograph / L.M. Vasilenko – K.: NPO named after MP Drahomanova, 2012. – 336 pp.
2. Vakhshstein V.C. The main tendencies of the state policy in the field of higher education in the OECD countries / VS Vakhshstein, BS Zhelezov, T. A. Meshkova // Questions of education. – 2005. – No. 2. – p. 2-16.
3. Vygotsky L.S. Psychology of art / Lev Semyonovich Vygotsky [syest. M.G. Yaroshevsky] – N / A: Phoenix, 1998.- 479, [1].
4. Goncharenko S.U. Ukrainian Pedagogical Encyclopedic Dictionary. Second edition, supplemented and corrected. / Semen Goncharenko. – Rivne: View of "Volynsky Amber", 2011. – 552 p. Kolytyreva, L. Yu. (2011). – *The Emissia. Offline Letters*, april. Retrieved from <http://www.emissia.org/offline/2011/1559.htm> [in Russian].
5. Zhiginas T.V. Direction of creative principles of performance on actualization of national factors of art of music / T. Zhiginas // Unity of studying and scientific research – the main principle of the university: a collection of scientific papers of the report-scientific conference of teachers of the University for 2013, February 4-6, 2014 / p. GI Volynka, O. V. Uvarkina, O. P. Yemelianova. – K.: View of the NP Drahomanov NPO, 2014. – p. 32-34.
6. Intellectual potential / [V. Egorov, A. Eremenko, S. Teskina, N. Dzugkoeva] // State Service. – 2001. – No. 1 (11).
7. Kaleniuk I.S. Universities in coordinates of global development / I. S. Kalenyuk // Higher school. – 2009. – No. 9. – P. 5-11.
8. The main tendencies of the development of higher education: global and Bologna changes / Under scientific. edit Dr. Ped. Sciences, professor V. I. Baidenko. – M.: Research Center for Quality Problems of Specialist Training, 2010. – 352 p. 9. Падалка Г.М. Pedagogy of art (Theory and methodology of teaching artistic disciplines) / Galina Nikitovna Padalka. – K.: Education of Ukraine, 2008. – 274 p. 10. Ruchkin B.A. Youth and the formation of a new Ukraine // Sociological research. – 1995. – № 5, p. 10.
9. Падалка Г.М. Pedagogy of art (Theory and methodology of teaching artistic disciplines) / Galina Nikitovna Padalka. – K.: Education of Ukraine, 2008. – 274 p.
10. Ruchkin B.A. Youth and the formation of a new Ukraine // Sociological research. – 1995. – № 5, p. 10.
11. Siladia I. Development of education in the context of globalization challenges / Zb. Scientific / Higher Education of Ukraine №4. – K. 2016 // p. 34 – 38.
12. Sysoev S.O. Education and personality in the post-industrial world: monograph / S.O.Sisoyev. – Khmelnytsky, HGPA, 2008. – 324 p.
13. Sysoev S.O. The creative pedagogical activity of the teacher: signs and methods / S.O.Sisoyev // Gifted child. – 2005. – No. 4. – P. 6-14.
14. Smirensky V. M. Formation of future music teachers of readiness for pedagogical organization of musical and cognitive activity of elementary school students: author's abstract. Dis ... Cand. ped Sciences: special 13.00.04 / V.M. Smirensky; Kyiv Taras Shevchenko University. – K., 1998. – 16 p.
15. Hu Manli. Vocal education for students at the institutes of arts in China / Hu Manli // Humanization of the educational process: Sb. sciences works [for co. edit prof. V. Sipchenko – Vip LHHIII. – Slavyansk: DDP, 2015. – P. 134-140.
16. Brown Ph. The globalization of positional competition Sociology. – Cambridge, 2000. – Vol. 34. – No. 4. – P. 633-653.

Жигінас Т.В. Глобалізаційні тенденції в освіті. Фахова підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва – гедоністичний підхід

В статье рассмотрены новые тенденции современного образовательного пространства, музыкальной педагогики и др. Представленные к рассмотрению тенденции подчиняются гедонистическому подходу, который проявляется как осознанная радость, наслаждение от общения с произведениями искусства, общения на языке музыки, утверждение через деятельность, осознанный выбор профессии – «учитель музыкального искусства – выбор по призванию». Перечисленные акценты подтверждают наши научные предположения, что осмысленный выбор профессии и профессиональная подготовка поддерживается целеустремленностью к деятельности приносит духовный рост, моральное удовлетворение и полностью отвечает заявленным в статье позициям, в частности использовании гедонистического подхода в процессе личностного и профессионального становления студентов факультетов искусств педагогических университетов Украины – подготовленных к практической самореализации в быстро изменяемых условиях, в соответствии с тенденциями глобализации.

Ключевые слова: глобализация, профессиональная подготовка, будущие учителя музыкального искусства, выбор профессии по призванию, педагогические способности, гедонистический подход.

Tetyana Zhiginas. Globalization trends in education. Professional training of future teachers of musical art is a hedonistic approach

The article deals with the latest trends in the world, modern educational space, musical pedagogy, etc. The presented tendencies are subject to the hedonistic approach that manifests itself as an awareness of the joy of communicating with works of art, the recognition of the pleasure of communicating with the language of music, the affirmation through activity, the conscious professional choice – "the teacher of musical art – the profession of vocation".

The above accents confirm our scientific positions that deliberately chosen profession and professional training supported by goal-setting in activity brings spiritual growth, moral satisfaction and fully corresponds to the positions stated in the article, regarding the use of hedonistic approach in the process of personal and professional formation of students of art faculties of Ukrainian pedagogical universities-trained to practical self-realization in rapidly changing conditions, according to the trends of globalization. In the flow of the basic modern trends of world development, globalization is at the same time a continuous process and a phenomenon that has certain characteristics. As a phenomenon, it is based on the theory of self-organization (synergetics) and includes such processes of openness to change and emergence (suddenness, unexpected and unexpected emergence). In general, the irreversibility of the globalization process lays the foundation for a new vision of the world and trends, in particular, in changing the educational paradigm. The united world community's readiness to solve global problems comes first, thanks to cooperation within the international community, which requires the modern thinking inherent in progressive humanists and the young generation, since the tendencies of democratization, expanding the range of social and strategic choices make it necessary to choose to conscious mature in progressive search, choice.

Key words: globalization, professional training, choice of profession by vocation, pedagogical abilities, hedonistic approach.

DOI: 10.33310/2518-7813-2019-66-3-103-107
УДК 378.091.59(71)

Оксана ЗАБОЛОТНА

доктор педагогічних наук
професор кафедри іноземних мов
Уманський державний педагогічний університет ім. Павла Тичини,
м. Умань, Україна
e-mail: oxana.zabolotna@gmail.com

Анна ПІДГАЄЦЬКА

аспірант кафедри педагогіки та освітнього менеджменту,
Уманський державний педагогічний університет ім. Павла Тичини,
м. Умань, Україна
e-mail: annapidhaietska@gmail.com

**УЧАСТЬ СТУДЕНТІВ
КАНАДСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ АЛЬБЕРТИ
В УПРАВЛІНСЬКОМУ ПРОЦЕСІ ЗВО**

У статті досліджено процес залучення студентської молоді до управління закладом вищої освіти. Стаття наголошує на тому, що студенти здатні самостійно керувати своїми справами, забезпечуючи різноманітні свої потреби та відстоювати політичні інтереси. Було доведено, що студентів канадського ЗВО залучають до активної участі у вирішенні питань академічного та адміністративного характеру, що є досить вагомими для функціонування університету. У статті підкреслюється, що об'єднання студентських організацій чинить значно більший вплив ніж кожен із студентів окремо. Було виявлено, що фактори які сприяли активній участі студентів в управлінні вузом, залежали як від індивідуальних переконань кожного студента, так і від навколишнього середовища. У статті обґрунтовано важливість студентської участі в управлінні університетом, оскільки студенти повинні вдосконалювати вміння приймати спільні рішення, демонструвати свою відданість університету, враховуючи довготривалі інтереси ЗВО.

Ключові слова: Канада, університет, студентські організації, управління, керівні структури.

Концепції розподілу влади та взаємозалежної відповідальності є важливими складовими ефективного розвитку та керування університетом. Традиційно відповідальність за прийняття управлінських рішень покладалась лише на адміністрацію університету. Проте, різноманітність та складність завдань, що полягали перед університетом, вимагали взаємозв'язку та взаємодії між адміністрацією факультету, викладачами, студентами та технічними працівниками. Нині прийняття управлінських рішень за участю всіх сторін освітнього процесу практикується вже багато років. Вочевидь інститут вищої освіти потребує перегляду чинного механізму залучення студентів до управління закладами вищої освіти. Важливі кроки у цьому напрямку здійснила Канада, розробивши ефективну модель залучення студентів до прийняття управлінських рішень ЗВО, що і зумовлює актуальність дослідження.

Аналіз останніх джерел і публікацій засвідчив, що активне залучення студентів до управління університетом розпочалося у кінці 60-их на початку 70-их років у США та Канаді. Дафф Д. і Бердаль Р. [3] у 1966 році провели у Канаді національне дослідження щодо управління університетом і заохочували наукові установи до того, щоб

зробити процес прийняття управлінських рішень більш відкритим, прозорим, із залученням більшшої кількості викладачів та студентів. Як зазначають Хоувінг Д. і Крінстьансон А. [4] (до 1975 року 78% канадських університетів включили до складу ради університету студентів. З середини 70-х р. залучення студентів до управління закладами вищої освіти широко практикувалося і здобуло значного поширення по всій країні. З цього приводу було проведено національне опитування університетських Рад Директорів (boards of governors) канадськими вченими Джонс Г. і Скольник М. [5, с. 292] котрі зазначили, що у 1995 році у порівнянні з 1975 значно більша кількість університетів Канади включила до членів ради університету представників студентства. Вони підкреслили, що у відсотковому співвідношенні загальна кількість студентів – членів ради університету складала 9.2%, в той час як всі опитувані ЗВО підтвердили, що 100% включили до складу ради університету студентів [5, с. 283].

Переваги, обмеження та проблеми участі студентів у прийнятті управлінських рішень були висвітлені у попередніх дослідженнях науковців Нок Г., Лі Х., Райлі Г., Вуд Д. (Knock G., Lee H., Riley G., Wood D.). Особливості організації студент-

ського самоврядування у сучасній систем вищої освіти в Україні досліджували: Василенко І., Васильченко Я., Демченко Ю., Єжова О., Казлакова Г., Руснак І., Шпак О. та ін..

Мета дослідження – на основі аналізу наукових джерел охарактеризувати залучення студентського самоврядування канадського університету провінції Альберта до управлінської структури ЗВО.

Основні завдання дослідження:

- Охарактеризувати керівну структуру канадського університету провінції Альберта;
- Описати самоврядні студентським організаціям університету Альберти;
- Розкрити мотиви, що спонукають студентів долучатися до управлінської діяльності ЗВО;
- З'ясувати причини можливого обмеження участі студентів у керівних структурах різного рівня;
- Виявити стратегії, що використовуються студентами для впливу на прийняття управлінських рішень ЗВО.

Формальні керівні структури університету Альберти. Рада директорів є найвищим керівним органом, що керує розподілом університетського бюджету та послуг, котрі надає навчальний заклад, а також займається вирішенням оперативних питань вузу. Вчена рада університету (General Faculties Council), яку очолює ректор являється найвищим науково-директивним органом. У підпорядкування вченої ради університету знаходиться професорсько-викладацьких склад, котрий уповноважений затверджувати навчальні програми факультетів різних галузей. Аналогічним чином, кафедри підконтрольні радам факультету. Вони мають право на свій бюджет і можуть видозмінювати програми у межах своїх навчальних дисциплін. Існують й інші формальні керівні структури, до котрих відносяться: вчена рада (senate), рада деканів (deans' council), комітет адміністрації факультету (deans' advisory committees), та інші факультетські комітети, що виконують консультативні функції і допомагають керівним структурам і адміністрації університету у прийнятті керівних рішень. До складу перелічених керівних структур входять: члени адміністрації університету, члени професорсько-викладацького складу, звичайні технічні працівники закладу вищої освіти, студенти молодших та особливо старших курсів навчання і представники громадськості (representatives of the general public) [7].

Як зазначається у законодавстві провінцій – залучення студентів до прийняття управлінських університетських рішень відбувається на найви-

щих рівнях засідань ради директорів університету (the board of governors) і засідань вченої ради на загальній раді інститутів університету (academic council – General Faculties Council at this university).

Юридичне підґрунтя даної структури управління закладено у двох розділах законодавчого акту університету Альберти [1] (the Alberta Universities Act):

43 (1) у кожному університеті повинно бути створене студентське об'єднання (students' union), яке б займалося вирішенням проблем студентів в університеті, розвитком і керівництвом закладу вищої освіти, контролювало дотримання прав студентів і стимулювало до розвитку благоустрою студентів і ЗВО в цілому [1, с. 39].

43 (5) Якщо ж в університеті діє відділ аспірантури (faculty of graduate studies), то член ради директорів може визнати створення асоціації студентів-аспірантів у межах ЗВО (з будь-якою назвою, яку вони вважатимуть за доцільну) як таку, що повинна займатися вирішенням проблем студентів-аспірантів для загального блага студентів і університету в цілому [1, с. 40]. Таким чином, студенти не лише уповноважені долучатися до прийняття керівних управлінських рішень закладу вищої освіти, а також займатися справами і проблемами студентів у кампусах [1, с. 39].

Студентське самоуправління. Студентське самоуправління стосується перш за все студентських організацій в університеті Альберти в цілому. Дві основні студентські організації університету Альберти другої половини ХХ ст. – студентське об'єднання (Students' Union) та асоціація студентів старших курсів (the Graduate Students' Association), до складу котрої входили також студенти, котрі ще не отримали ступінь. Ці дві організації представляли інтереси студентів молодших і старших курсів, що проживали на території студентського містечка. Крім того, на факультетському рівні існували й інші організації та клуби, котрі не входили до складу вищезначених студентських організацій, а функціонували незалежно від них. Кожна студентська організація має свою студентську раду (student council) – її найвищий керівний орган, виконавчий комітет (executive committee) і декілька постійних комісій (several standing committees). Дві основні функції, котрі виконує будь-яка студентська організація чи об'єднання – це захист інтересів студентів та сприяння їх благополуччю.

Представники студентства є членами практично усіх керівних структур університету різних рівнів, беруть участь у прийнятті керівних рішень та розробці стратегічного плану розвитку університету (university policy), займаються вирішенням

університетських завдань і проблем студентства в цілому. Більше того, студентів активно залучають до надання студентських послуг. Окрім цього, студенти – члени студентського самоврядування самі керують і надають послуги, до яких можна віднести:

- Обмін інформацією;
- Фінансова допомога;
- Консультування однолітків;
- Допомога у вирішенні проблем як академічного, так і неакадемічного характеру;
- Матеріально-технічне забезпечення та пов'язані з цим послуги;
- Можливість займатися волонтерською діяльністю;
- Туристичні послуги та технічне забезпечення для відпочинку [7].

Саме задля виконання і забезпечення усіх послуг дві найбільші студентські організації університету Альберти – Студентське Об'єднання (Students' Union) та Асоціація Студентів Старших Курсів (the Graduate Students' Association) об'єднали свої зусилля. Проте, Студентське Об'єднання (Students' Union) з більшою кількістю студентів та кращим фінансуванням, надає більше послуг ніж будь-яка інша студентська організація на території кампусу. У свою чергу, через обмежене фінансування інші факультетські студентські організації, включаючи Асоціацію Студентів Старших Курсів (the Graduate Students' Association) надають більшість послуг пов'язаних з ознайомленням з професією – проводять форуми, орієнтаційні заходи для студентів різних факультетів, в тому числі пропонують деякі консалтингові програми, проводять соціально-розважальні та культурно-масові заходи для членів студентських організацій [7].

Також всі вищеозначені студентські організації пропонують широке різноманіття заходів для відпочинку і розваг. Всі три студентські організації, розглянуті у цьому дослідженні мають свої власні джерела фінансування (включаючи членські внески та прибутки від комерційної діяльності) – книжковий магазин, поштове відділення, ксерокопія, і займаються цілою низкою інших заходів по збору коштів. Членство у студентському об'єднанні (Students' Union) та Асоціації Студентів Старших Курсів (the Graduate Students' Association) є обов'язковим для всіх студентів, незалежно від року навчання і з кожного студента стягується членський внесок. На ці кошти самоврядні організації наймають спеціалістів, професіоналів своєї справи і допоміжний персонал, що допомагає керувати студентською організацією та її справами. Основна мета залучення професіоналів – скеровувати і давати поради, щодо своєрідних аспектів своєї діяльності, але основне рішення все ж зали-

шається за членами виконавчого комітету студентської організації.

Як зазначають Андерсон Б. і Джонс Г. [2], окрім формальних керівних структур ЗВО, включаючи раду директорів (з законодавчими повноваженнями у вирішенні адміністративних питань) і вчену раду університету (відповідальну за академічну діяльність), студентські організації відіграють значну роль у ухваленні стратегічного плану розвитку і функціонування закладу вищої освіти, оскільки представники студентства засідають практично в усіх головних комітетах [6].

Мотиви, що спонукають канадських студентів брати участь у прийнятті управлінських рішень ЗВО:

- Вдосконалити систему управління вузом;
- Набути досвіду;
- З соціальних причин\передумов;
- Бажання допомагати іншим студентам;
- Переконавання батьків чи друзів.

Такий фактор як соціальний статус родини, здавався також суттєвим. Крім того, як виявилось більшість студентів – членів студентських організацій, залучених до вирішення справ університету були членами різноманітних об'єднань у школі чи коледжі і вже мали певний досвід і були небайдужими до долі свого навчального закладу [7].

Основні причини обмеження студентської участі у керівних структурах різних рівнів, серед яких:

- Члени адміністрації університету проти залучення студентів до вирішення кадрових питань та питань, що стосувалися укладення бюджету;
- Деякі питання, на думку адміністрації вузу, не повинні були набувати загального розголосу серед студентів, оскільки містили конфіденційну інформацію та особисті дані професорсько-викладацького складу;
- Професорсько-викладацький склад та члени адміністрації не сприймають студентів за рівноправних собі у вирішенні питань, що стосувалися присвоєння звань та обрання на посади.

Роль, яку відіграють студенти у прийнятті рішень різними університетськими комісіями і керівними органами залежить від участі кожного окремого студента. Поодинокі студенти у керівному процесі ЗВО відіграють роль колег, деякі – роль лідерів, котрі очолюють різноманітні обговорення і дискусії; деякі – роль наглядців, та все ж переважна більшість студентів відіграють роль звичайних інформаційних провайдерів, котрі діляться знаннями, своїм розумінням і баченням проблем, а також відстоюють права студентів. Ефективність і результативність кожного окремого представника студентства різниці [7].

Неформальні стратегії, що використовуються студентами з метою впливу на прийняття управлінських рішень. Оскільки залучення студентів до прийняття різноманітних управлінських рішень являється очевидно політичним процесом, студенти користуються цілим різноманіттям політичних стратегій. Це стосується використання неофіційних тактик задля досягнення того, що вони не можуть досягти традиційними методами. Лобіювання – одна з основних стратегій збільшення студентського впливу на прийняття управлінських рішень. Важливу роль у досягненні цієї цілі відіграли: засоби масової інформації (такі як студентська радіостанція та випуск двох студентських газет), проведення студентських засідань та навчальних програм.

Окрім представництва студентів на різних рівнях (університетському, факультетському та кафедральному), всі три студентські організації (Просвітницька Асоціація Студентів, Студентське Об'єднання, Асоціація Студентів Старших Курсів) висловлюють своє занепокоєння з приводу їх причетності до управління університетом Альберти і громадою в цілому, лобіюють свої інтереси за межами ЗВО, намагаються змусити урядовців почути основні проблеми з якими стикаються студенти. Члени Студентського Об'єднання (Students' Union) та Асоціації Студентів Старших Курсів (the Graduate Students' Association) регулярно

но звертаються до консультативного комітету Міністерства політики уряду провінції, зустрічаються з керівником відповідного департаменту уряду з метою обговорити вагомі питання студентства, що потребують вирішення. Крім того, всі три студентські об'єднання активно працюють над покращенням співпраці зі спільнотою, долучаючись до громадської діяльності. Підводячи підсумок, хочеться зазначити, що Студентське Об'єднання університету Альберти відіграло керівну роль у вирішенні проблем студентства, обговорюючи стратегії студентської участі в управлінському процесі ЗВО, разом зі студентськими організаціями інших університетів, що знаходяться на території Канади.

Отже, завдяки студентському самоврядуванню в університеті Альберти, студенти отримують досвід управлінської діяльності, навчаються вести бізнес та надавати якісні послуги, захищати інтереси студентства, використовувати різноманітні стратегії щодо залучення студентства до прийняття управлінських рішень, співпрацювати з членами адміністрації та громадою. Цей досвід є надзвичайно цінним надбанням не лише для студентських організацій університетів Канади, а й інших країн в цілому. Перспективи подальших наукових досліджень вбачаємо у вивченні проблеми ефективного залучення студентського самоврядування до керівного процесу ЗВО в Україні.

Список використаних джерел

1. Alberta Universities Act. Edmonton, AB: Queen's Printer for Alberta. 1998.
2. Anderson, B., & Jones, G.A. Organizational capacity and political activities of Canadian university faculty associations in the development of higher education policy. Paper presented at the Annual Meeting of the Canadian Society for the Study of Higher Education. University of Calgary: Calgary, AB, June. 1994.
3. Duff, J., & Berdahl, R.O. University government in Canada. Ottawa, ON: Association of Universities and Colleges of Canada and the Canadian Association of University Teachers, 1996.
4. Houwing, J.F., & Kristjanson, A.M. Composition of governing bodies of Canadian universities and colleges. Ottawa, ON: Association of Universities and Colleges of Canada, 1975.
5. Jones, G.A., & Skolnik, M.L. Governing boards in Canadian universities. The Review of Higher Education. 1997. Vol. 20, № 3. P. 277–295.
6. Jones, G.A. Student pressure: A national survey of Canadian student organizations. Paper presented at the Annual Meeting of the Canadian Society for the Study of Higher Education. Ottawa, ON: Carleton University, June, 1993.
7. Zuo, B., & Ratsoy, E. Student participation in university governance. The Canadian Journal of Higher Education. 1999. Vol. XXIX, № 1. P. 1-26.

References

1. Alberta Universities Act. (1998). Edmonton, AB: Queen's Printer for Alberta.
2. Anderson, B., & Jones, G.A. (1994). Organizational capacity and political activities of Canadian university faculty associations in the development of higher education policy. Paper presented at the Annual Meeting of the Canadian Society for the Study of Higher Education. University of Calgary: Calgary, AB, June.
3. Duff, J., & Berdahl, R.O. (1966). University government in Canada. Ottawa, ON: Association of Universities and Colleges of Canada and the Canadian Association of University Teachers.
4. Houwing, J.F., & Kristjanson, A.M. (1975). Composition of governing bodies of Canadian universities and colleges. Ottawa, ON: Association of Universities and Colleges of Canada.
5. Jones, G.A., & Skolnik, M.L. (1997). Governing boards in Canadian universities. The Review of Higher Education, 20(3), 277–295.
6. Jones, G.A. (1993). Student pressure: A national survey of Canadian student organizations. Paper presented at the Annual Meeting of the Canadian Society for the Study of Higher Education, Carleton University, Ottawa, ON, June.
7. Zuo, B., & Ratsoy, E. (1999). Student participation in university governance. The Canadian Journal of Higher Education, XXIX (1), 1-26.

Оксана Заболотная, Анна Подгаецкая. Участие студентов канадского университета Альберты в управленческом процессе ВНЗ

В статье исследован процесс привлечения студенческой молодежи к управлению учреждением высшего образования. Статья отмечает, что студенты способны самостоятельно управлять своими делами, удовлетворять различные свои потребности и отстаивать политические интересы. Было доказано, что студентов канадского университета Альберты привлекают к активному участию в решении вопросов академического и административного характера, которые являются достаточно весомыми для функционирования университета. В статье подчеркивается, что объединение студенческих организаций оказывает значительно большее влияние, чем каждый из студентов отдельно. Было выявлено, что факторы, которые способствовали активному участию студентов в управлении вузом, зависели как от индивидуальных убеждений каждого студента, так и от окружающей среды. В статье обоснована важность студенческого участия в управлении университетом, поскольку студенты должны совершенствовать умение принимать совместные решения, демонстрировать свою преданность университету, учитывая долговременные интересы его развития.

Ключевые слова: Канада, университет, студенческие организации, управление, руководящие структуры.

Oksana Zabolotna, Anna Pidhaietska. Canadian University of Alberta Student Participation in Higher Education Institution Governance

The article explores the process of involving Alberta university students in higher education institution governance. The article emphasizes that students are able to manage their affairs independently, satisfy their diverse needs and protect their political rights and interests. It has been proven that Canadian university of Alberta students are actively involved in academic and administrative decision-making process that is significant for university functioning. This article reveals the formal decision making bodies of the University of Alberta, student organizations as a whole and especially two major student organizations – the Students' Union and the Graduate Student Association, which represent the undergraduate and graduate student on campus. The main formal decision making bodies of Alberta University are the Board of Governors and the General Faculties Council. Among other formal bodies of all levels there are the Senate, the Dean's Council, Dean's advisory committees, and some department committees. These decision making bodies include members of academic and support staff, administrators, representatives of the general public, undergraduate and graduate students, especially senior ones.

The article recalls that two primary functions of each student organization are to protect student interests and to promote the welfare of students. It has been emphasized that student representatives sit on almost all governing bodies of Alberta University, taking part in university policy making and in administering university affairs, including student affairs. This article highlights student involvement in university governing bodies and student motivation for participating in university governance. Among most common student motivation factors are desire to serve other students, social reasons, influence of parents and friends, wish to improve university governance and to gain their own experience. Decision areas from which students are excluded have been noticed. It has been stressed that student roles in decision making on university committees depend on each individual student participant. Some students act as colleagues, some as watchdogs, some as leaders in discussions or debates, but large number of students are only information providers. Informal strategies used by students in order to influence university governance, include their media, a radio station, two student newspapers, caucuses, training programs which have played important roles in helping them to attain their objectives.

Keywords: Canada, university, student organizations, governance, governing bodies.

DOI: 10.33310/2518-7813-2019-66-3-108-113
УДК 378.147.88: 811.111

Iryna KAMINSKA

PhD in Education,
Associate Professor of foreign languages
State University of Telecommunications, Kyiv, Ukraine
e-mail: irina717@ukr.net

ASPECTS OF USING DICTIONARIES IN THE PROCESS OF ACADEMIC ENGLISH TEACHING AND ACQUISITION

In the article, the linguistic characteristics of academic English are considered. The vocabulary and genres of academic English are addressed. The types of dictionaries currently available to university students are defined. It is established that academic language is linguistically diverse across discourses, genres, and disciplines. The variations in academic language demand a range of linguistic skills from students. Learners therefore need access to language tools, notably dictionaries, in their studies.

The analysis of the respective dictionaries demonstrates that none of them is suitable for academic English acquisition. They are too comprehensive in coverage, contain linguistically demanding definitions and offer little encoding information. A need for dictionaries that would meet the students' demands is defined.

Keywords: academic English, dictionary, language acquisition, spoken and written genres, language teaching.

Problem statement. Over the past three decades, academic English has attracted considerable attention from researchers. A great deal of the research has been driven by pedagogical motives, which are closely related to the increase in the number of students at universities acquiring English for academic purposes.

The fact that academic English is different from general English means that students face several difficulties because they need to learn how to use a language they know in new ways. Consequently, disciplines like English for Academic Purposes and English for Specific Purposes have started to play a more prominent role in higher education in the last few decades.

The focus of students is on the contents of their study. As a result, students are more likely to use language tools which can help them with addressing language problems at the moment of encountering them. One of the most important language tools of this kind is a dictionary.

Literature overview. Corpora and corpus techniques have played a key role in the research into academic English. The scholar Kosem, I[6, p. 357] points out corpora have proved useful in determining the features of academic English, and have stimulated research into register and genre. Researchers Benesch, S., Dudley-Evans, T., Flowerder, J., John, M., Peacock, M. remark that corpora have also helped to revive some earlier approaches, such as rhetorical analysis and pragmatic analysis. Corpus techniques have also helped researchers to identify not only the differences between different genres of academic English [5], but also the differences between academic English and general English [4]. Vocabulary and its acquisition has always been one of the main

focus areas of research in academic English McCarthy, M., Nation, P., Schmitt, N., Waring, R. The use of dictionaries in the process of academic English teaching and acquisition, as well as the types thereof, are analysed in the works by Benson, M., Hail, R., Lea, D., Nesi, H., Rundell, M., Svensen, B., Thompson, P.

Basing on the analysis of the aforementioned works, it is established that the differences between academic English and general English are yet to be fully acknowledged by lexicographers. This problem is exacerbated by the unclear status of students as dictionary users since there is a great deal of research in dictionary application that sees students as subjects, but very few studies actually examine the dictionary use of students. As a result, not much is known about which dictionaries students utilize, and how they use or misuse them.

The aim of the article is to take a closer look at the linguistic characteristics of academic English, and give an overview of research into the registers, genres and vocabulary of academic English. The focus then shifts to the dictionaries currently available to students, and their suitability for the needs of students is evaluated in terms of their representative coverage of academic English. It aims to establish why there is a need for a dictionary of academic English by looking at the characteristics of academic English, and by discussing why existing dictionaries fail to reflect these characteristics.

A great number of monolingual and bilingual dictionaries have been produced, both in terms of number and variety. This is especially true of advanced learners' dictionaries, which have been the source of some important lexicographic innovations. Thus, university students have been provided with valuable tools to tackle English language-related

problems during their studies, but not specifically for academic English.

Research into academic English has largely focussed on written academic discourse. Scholars mainly study genres produced by academics, and the genre of the research article in particular: Charles, M., Coxhead, A., Flowerdew, J., Groom, N., Hewings, A., Hyland, K., Koutsantoni, D., Lewin, B., Schmitt, N., Silver, M., Stotesbury, H., Swales, J., Tucker, P.

Some of the above-mentioned studies have used corpora that contained other genres in addition to research articles, for instance books and book reviews, but all of these genres, while read by students, are primarily targeted at other academics. Researchers have therefore become interested in genres that specifically target students, arguing that the language in those genres is what students will encounter and need help with [2].

British researches of academic written English corpus identify thirteen genre families: case study, literature review, critique, methodology recount, design specification, narrative recount, empathy writing, problem question, essay, proposal, exercise, research report, explanation. Each genre family contains several genres, the total number of genres being fifty. The main distinguishing characteristic is the discipline the genre is found in. For example, the genre family "design specification" contains the following genres that are predominantly found in Computer Science and Engineering: application design, building design, database design, game design, label design, product design, system design, and website design.

Written academic genres are also internally complex. They contain different sub-genres. Some of the genre families and genres can be either a genre or a sub-genre, for instance literature review can be a complete text, or it can be only a part of a text, such as a book or an article. Implementing a comprehensive attempt to describe spoken genres in academic discourse, researches identified several genres and grouped them into classroom events, notably small lectures, large lectures, discussion sections, lab sections, seminars, student presentations, and non-classroom events, namely, advising sessions, colloquia, dissertation defences, interviews, meetings, office hours, service encounters, study groups, tours. Apart from studying individual genres, scholars investigate differences and similarities between different genres. Studies of this type can be divided into three groups: studies that compare genres of the same discourse, studies that compare spoken genres with written genres, and studies that compare characteristics of a genre or genres in different disciplines. Multi-dimensional studies that involved analysis of spoken academic registers have shown that "all

spoken registers are similar in their typical linguistic characteristics" [2, p. 223]. The researcher makes a comprehensive comparison between spoken and written academic registers, and concludes that "spoken registers are systematically different from written registers, with respect to a wide range of vocabulary characteristics and lexico-grammatical features" [2, p. 177]. One of the few registers where some similarities are found is student management registers, namely spoken classroom management and written course management.

Another area where multi-dimensional analysis has provided useful insights is disciplinary variation among academic registers. Biber, D. compares five discipline categories, namely, Business, Engineering, Humanities, Natural Science, and Social Science and finds that there are similarities between Social Science and Humanities, and between Business and Engineering, but remarks that these two groups of disciplines differ significantly in the use of several linguistic features. Natural Science disciplines are found to be somewhere in between, being similar to both groups, but with these similarities lying in different linguistic features.

The aforesaid enables us to drive to the conclusion that academic language is linguistically very diverse across discourses, genres, and disciplines. Most significant differences in the use of academic language are found between spoken genres and written genres, between student writing and expert writing, and between certain disciplines. One of the rare similarities found is the one across all spoken academic genres.

Within the scope of the article it is deemed necessary to elaborate the issue of Academic English compared to general English. Most studies of academic language have focussed on particular registers, genres, and disciplines. Those studies have not considered academic language as a whole, and compared its linguistic characteristics with other general registers of English. Especially noteworthy are the findings by Biber, D.:

- a) nouns, adjectives, and prepositions are very frequent in academic writing, more than in the other three registers;
- b) grammatical features especially characteristic of academic writing are, for example, nominalizations, a stance noun with an "of-phrase", noun phrases with modifiers, that-clauses and relative clauses with the relative pronoun "which";
- c) several grammatical features are frequent only in academic writing, for instance verbs with inanimate subjects, "that" or "those" with an "of-phrase", quantifier "each", coordination tag [2].

The differences between registers are likely to present difficulties to students. Thus the grammatical

features that are frequent in academic language, but infrequent in other registers may be problematic due to students' lack of familiarity with their use and functions. On the other hand, learners may overuse some grammatical features that are not common in academic language.

Summing up, we can draw to the implication that Academic English is far from homogenous. Both spoken academic discourse and written academic discourse consist of many genres and sub-genres. The genres and sub-genres are very varied in terms of their linguistic characteristics. The main differences between the genres are observed at mode, disciplinary and proficiency levels. The variations in academic language demand a range of linguistic skills from students. Several grammatical features could seriously impede comprehension or production of academic texts. Comprehension of an academic text also becomes problematic when students encounter unfamiliar words. The aforementioned observations determine the focus of vocabulary studies, which are discussed next.

Vocabulary and its acquisition has always been one of the main focus areas of research in academic English by scholars McCarthy, M., Nation, P., Schmitt, N., Waring, R. A large scope of studies is based on the notion that students need to understand 95% of the words in the text to gain reasonable comprehension. It is expected that students attempting to achieve this comprehension threshold will know high frequency words before starting their studies. Scholars have therefore concentrated on studying academic vocabulary, namely vocabulary which "is common to a wide range of academic texts and not so common in non-academic texts" [7, p. 189]. This has led to the production of many different corpus-based wordlists.

Coxhead, A and Nation, P. divide the English lexicon into four groups: high frequency words, academic vocabulary, technical vocabulary, which is different for each domain, and low frequency words [3]. High frequency words comprise 2,000 word families and cover around 80% of words in an academic text [7]. According to Coxhead, A and Nation, P., technical vocabulary does not exceed 1,000 words in any individual subject area, and represents 5% of words in an academic text. Low frequency words, representing the final 5% of the words in an academic text, may be text-specific or occur only once or twice in a general corpus. The importance of low frequency words for students is considered negligible, as knowledge of the other three groups is expected to ensure reasonable comprehension of an academic text. Academic vocabulary covering approximately 10% of words in an academic text is considered key to students' success in understanding academic language [4].

There is little doubt that wordlists of academic words have some pedagogic value. Due to the fact that wordlists do not provide any information about the meaning, word class and phraseology of the words they contain, they are of little value to students. Wordlists can thus be considered merely a point of departure for teachers dealing with English for academic purpose who have limited time to try and teach students how to understand and use academic language. One of the major weaknesses of all the different types of wordlists (academic, productively-oriented, discipline-specific academic and collocation wordlists) is that the methodology used to create them is aimed at excluding certain words, normally high frequency words and less frequent, technical words. Omission of high frequency words is based on the assumption that students know those words already. Considering what knowing a word entails knowing all its meanings, collocations, patterns, synonyms, it is highly unlikely any student will possess such knowledge. It is more likely that students will know core meanings and patterns of the words. Consequently, if a word has a different meaning or different distribution of meanings in academic English, it will probably present difficulties to students.

Academic English is linguistically very complex, and this is evident in its vocabulary and phraseology. Differences in linguistic features are found not only between written academic discourse and spoken academic discourse in general, but also between written and spoken genres. Linguistic variation is also manifested at discipline level. Words are not only used differently, they are often used in divergent functions and patterns. Academic English is different from general English in terms of vocabulary and grammar. Certain words and grammatical features are much more frequent in written academic English than in general English, and are often considered characteristic of academic English due to their frequency in academic English, and relative infrequency in general English.

Students will therefore need access to language tools to help them during their studies. One such important tool is the dictionary. Students can choose from a wide range of dictionaries. However, they might be of no value to the learners as far as problems of academic English are concerned.

There are numerous monolingual English dictionaries at disposal. Each dictionary for students selects its own set of features, which are designed specifically for students. Studies show that students also use other types of dictionaries, such as technical and bilingual dictionaries, quite often. These types of dictionaries can be regarded as secondary lexicographic resources, as they present an addition to general-purpose dictionaries rather than an alternative.

Technical dictionaries deal with the vocabulary of one or more disciplines. They are most often produced by term biologists or subject experts. Technical dictionaries usually cover only a few thousand words. Most of the entries are nouns. Such dictionaries differ from general dictionaries not only in coverage, but also in the manner of defining the words. Technical dictionaries are virtually devoid of information needed for encoding. They do, however, often provide illustrations, which can be effectively used for both decoding and encoding purposes. Technical dictionaries have an educational function as well. The authors of technical dictionaries determine their target users by considering their level of subject expertise, rather than their language proficiency. Students are named as the target readership particularly often.

Thesauri are based on the meaning of the words, tools and thus very useful for students who have to produce a great deal of written material during their studies. Using a thesaurus requires a relatively high level of language proficiency; the user needs to know the meanings of the looked up words and of all the synonyms, their grammatical and collocation characteristics, and the differences in meaning usage between the looked-up word and any of its synonyms. Without this knowledge, the user may need to look up the words and synonyms in a dictionary to obtain this information.

There are also dictionaries available that deal with a specific part of the lexicon or that focus on particular kinds of encoding information. These include dictionaries of idioms, dictionaries of phrasal verbs, dictionaries of collocations, production dictionaries and pictorial dictionaries. Rundell, M. describes production dictionaries as "a conceptually organized reference resource designed specifically to meet the encoding needs of learners. It is organized around what cognitive psychologists would call "basic-level concepts", and the look-up process essentially involves deciding on a broad meaning area, selecting the keywords to which it is related, and then browsing and comparing sets of near synonyms" [8 pp. 327-328]. The use of this resource requires not only advanced language skills but also advanced dictionary skills.

It is deemed necessary to take a closer look at some of the main macrostructural and microstructural features of three types of dictionaries used by students: general-purpose dictionaries, learners' dictionaries and dictionaries for university student. Corpus-based dictionaries have now become the norm in lexicography. Lexicographers use corpora to obtain information on the frequency of words and phrases, to discover their meanings, and to find examples of authentic usage. All three types of dictionaries are based on corpora of general English. And although academic texts are found in any general language cor-

pora, they are often incomplete, and suffer from a lack of representativeness [9]. As a result, academic words and academic word meanings have a less prominent role.

The coverage in general-purpose dictionaries is very comprehensive. This can be positive for students as technical terms and meanings are included. However, the negative aspect is that the dictionaries include words and meanings for many non-academic communications which can hinder navigation through the entries. Definitions in general-purpose dictionaries are relatively short and contain rarer words, and therefore require high language proficiency. This is likely to present problems to students whose vocabulary knowledge is not at the level expected from the target users of these dictionaries.

Much less challenging are the definitions in learners' dictionaries, which often use a restricted defining vocabulary. The coverage in learners' dictionaries is significantly reduced, when compared with general general-purpose dictionaries. The focus is on more frequent words and meanings. Rarer words and meanings are excluded, which is beneficial to students. Exclusion of many technical terms and meanings is much more problematic as students are likely to encounter terminology frequently during their studies. Furthermore, as frequency is likely to be a key factor in deciding which word or sense to exclude, many academic uses of the words may not be covered by a learners' dictionary due to the non-academic nature of most of the corpus data. Learners' dictionaries tend to provide plenty of examples, using them to not only support the definition thus providing additional decoding information, but to demonstrate the usage and phraseology of the word.

The coverage in dictionaries for university students resembles the coverage in learners' dictionaries, meaning that many rarer words and technical words are excluded. In comparison to definitions in general-purpose dictionaries, definitions in dictionaries for university students are left almost unchanged. Whenever a change is made, definitions usually become shorter. Students are therefore seen as having the same language competence, if not even higher, than the users of general-purpose dictionaries.

The above analysis of a few core dictionary features has shown that none of the three types of dictionaries is suitable for students. They are too comprehensive in coverage, contain linguistically demanding definitions and offer little encoding information. Learners' dictionaries are much more user-friendly, offering less complex definitions and a great deal of encoding information. Shortcomings of learners' dictionaries are small coverage, especially of terminology. Dictionaries for university students are no more than a spin-off of general-purpose dictionaries.

It often seems that no significant lexicographic effort has been put into the creation of the dictionary for students. The main problem of all three types of dictionaries is that they are based on corpora of general English, rather than academic English. As a result, the entries do not reflect the semantic and lexicogrammatical properties of words as used in academic English. General senses of the words are given more prominence than academic senses. Currently no dictionary on the market can offer a comprehensive description of academic English.

Conclusions and implications. Students often rely on a dictionary for help with the language they are encountering during their studies. The dictionaries mainly used are general dictionaries and learners'

dictionaries. But none of these types of dictionaries are very helpful as they reflect general English rather than academic English. Lexicographers and researchers have pointed to the shortcomings of existing dictionaries in terms of student needs, but very few have called for a completely new dictionary for students. Instead, most studies have provided suggestions for improving existing dictionaries, or offered advice on which existing dictionaries are more suitable for students. There is clearly a demand for a dictionary that would meet the students' needs. Such a dictionary should incorporate research on academic English. Most importantly, it needs to be based on a corpus of academic language, and not general language.

References

1. Biber, D., Conrad, S. (1999). Lexical bundles in conversation and academic prose. In Hasselgard, H. and Oksefjell, S. (eds.), *Out of Corpora: Studies in Honour of Stig Johansson* (pp. 181-189). Amsterdam: Rodopi.
2. Biber, D. (2006). *University Language: A corpus-based study of spoken and written registers*. Amsterdam: John Benjamins.
3. Coxhead, A., Nation, P. (2001). The specialised vocabulary of English for Academic Purposes. In Flowerdew, J. and Peacock, M. (eds.), *Research Perspectives on English for Academic Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
4. Hyland, K., Tse, P. (2007). Is there an "Academic Vocabulary"? *TESOL Quarterly*, N 41 (pp. 235-253). Canada: Wiley Online Library.
5. Hyland, K. (1999). Talking to Students: Metadiscourse in introductory course books. *English for Specific Purposes*, N 18, Issue 1, pp. 3-26.
6. Kosem, I. (2007). Issues in creating a corpus for EAP pedagogy and research. *Journal of English for Academic Purposes*, N 6, Issue 4, pp. 356-373.
7. Nation, I. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
8. Rundell, M. (1998). Recent Trends in English Pedagogical Lexicography. *International Journal of Lexicography*, N 11, Issue 4, pp. 315-342.
9. Thompson, P. (2006). Assessing the contribution of corpora to EAP practice. In Kantaridou, Z., Papadopoulou, I. and Mahili, I. (eds.) *Motivation in learning language for specific and academic purposes*. Macedonia: University of Macedonia.

Ірина Каминська. Аспекти використання словарей в процесі преподавання і оволодіння англоязычної академічної мовою

В статті розглядаються лінгвістичні характеристики англоязычної академічної мови. Охарактеризовані жанри і словарний склад англоязычної академічної мови. Проаналізовані типи словарей, використовувані студентами університетів. Установлено, що англоязычна академічна мови характеризується лінгвістичним різноманітністю, обумовленою її належністю до різних сфер дискурсу, жанрам і навчальним дисциплінам. Такі відмінності в англоязычній академічній мові обумовлюють необхідність формування у студентів широкого діапазону мовних умінь і навичок. Слідоватим, учасним необхідним лінгвістичний інструментарій, а саме: загальних словарей, навчальних словарей, для забезпечення ефективності навчального процесу.

Аналіз використовуваних словарей виявив, що ні один з них не відповідає в повній мірі вимогам, пред'являемым процесом навчання англоязычної академічної мови. Для словарей характерен надмірний охоплення значень, лінгвістично складні визначення і відсутність вступної інформації. В статті вказується на необхідність створення словарей, що відповідають потребам студентів.

Ключові слова: англоязычна академічна мови, словар, language, вивчення мови, жанри усної і письмової мови, вивчення мови.

Ірина Камінська. Аспекти застосування словників у процесі навчання та оволодіння академічним мовленням англійською мовою

У статті розглядаються лінгвістичні характеристики академічного мовлення англійською мовою. Докладно проаналізовані стилі, жанри та словниковий склад академічного мовлення англійською мовою. Крім того, досліджене питання використання словників у процесі навчання та оволодіння академічним мовленням англійською мовою. Встановлено типи словників, які застосовуються студентами вищих навчальних закладів на теперішньому етапі. Визначений ступінь відповідності макроструктурних та мікроструктурних якостей трьох типів словників, а саме: загальних словників, навчальних словників та словників для студентів університетів, освітнім потребам та інтересам суб'єктів навчання. Встановлено, що академічному мовленню англійською мовою властиві суттєві лінгвістичні відмінності.

ті в залежності від приналежності до певної сфери дискурсу, жанру чи наукової галузі. Варіативність лексичного складу та застосовуваного граматичного інструментарію академічного мовлення англійською мовою зумовлює необхідність оволодіння студентами вищих навчальних закладів широким спектром мовних та мовленнєвих вмінь та навичок. Відтак для розвитку й удосконалення академічного мовлення англійською мовою учні потребують наявності спеціалізованих лінгвістичних засобів й інструментів, а саме словників, в яких повною мірою були б відображені специфічні риси академічного мовлення іноземною мовою.

Аналіз властивостей та якостей словників, які використовують студенти у навчальному процесі, засвідчує, що жоден з вищезгаданих типів словників не задовольняє повною мірою потреб, запитів та інтересів суб'єктів навчання. Як у загальних словниках, так і навчальних словниках та словниках для студентів університетів наводяться надмірно широкі пояснення, подаються складні лінгвістичні визначення, проте спеціалізована фахова інформація, що надається, не є вичерпною.

У статті вказується на необхідність створення словників, які б відповідали навчальним потребам студентів, які опановують академічне мовлення англійською мовою.

Ключові слова: академічне мовлення англійською мовою, словник, вивчення мови, жанри усного та письмового мовлення, навчання мови.

DOI: 10.33310/2518-7813-2019-66-3-114-119

УДК 376.36:371.315.7

Вікторія КИСЛИЧЕНКО

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри спеціальної освіти МНУ імені В.О.Сухомлинського
м. Миколаїв, Україна

Анна ШЛАПАК

магістрант кафедри спеціальної освіти
МНУ імені В.О.Сухомлинського
м. Миколаїв, Україна

ДІАГНОСТИКА СФОРМОВАНOSTІ ФОНЕМАТИЧНИХ ПРОЦЕСІВ У ДІТЕЙ ІЗ ЗНМ III РІВНЯ ЗАСОБАМИ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Стаття присвячена проблемам діагностики сформованості мовленнєвих процесів у дошкільників. У статті розглядається питання діагностики сформованості фонематичних процесів у дітей із загальним недорозвитком мовлення III рівня. Здійснено ґрунтовний аналіз робіт вітчизняних та зарубіжних вчених з питання сформованості фонетичних процесів у дітей старшого дошкільного віку. Зазначено аналіз системи діагностики на логопедичних заняттях за допомогою комп'ютерних технологій.

Розроблено та окреслено сучасна діагностика стану сформованості процесів фонематичного сприймання.

Вивчено поетапно стан мовлення у дітей старшого дошкільного віку.

Проаналізовано забезпечення у дошкільних навчальних закладах засобів та методів діагностики мовлення дитини. Окреслено проблему комп'ютерного забезпечення на прикладі логопедичного центру «Розвивайка» міста Миколаїв. Обґрунтовано необхідність та важливість вчасної та якісної діагностики стану сформованості фонематичних процесів у дошкільників з загальним недорозвитком мовлення III рівня. Визначено та окреслено основні напрямки актуального удосконалення процесу діагностики. Виокремлено та намічено основні тенденції та напрями процесу діагностики дитячого мовлення за допомогою інноваційних комп'ютерних технологій. Розроблено та апробовано модель діагностики сформованості фонематичних процесів, яка включає такі критерії:

- критерій I – сформованості фонетичних процесів*
- Показник 1 – сформованість фонематичного аналізу*
- Показник 2 – сформованість фонематичного синтезу*
- Показник 3 – сформованість фонематичних уявлень*
- критерій II – стійкість уваги*
- Показник 1 – стійкість уваги*
- Показник 2 – зосередженість уваги*
- Показник 3 – переключення уваги*

Ключові слова: логопедична робота, фонематичні процеси, комп'ютерні технології.

На сучасному етапі розвитку освіти в Україні питання впровадження інформаційних комп'ютерних технологій у корекційну освіту набувають все більшої актуальності. Одним з ключових завдань логопеда є підвищення ефективності процесу корекції мовленнєвих порушень, що неможливо без їх правильної діагностики. Використання сучасних методів та засобів урізноманітнює й забезпечує дієвість логопедичної роботи.

Ряд сучасних авторів: Л. П. Міронець, В. П. Сергієнко, М. І. Шут зазначають, що застосування комп'ютерних технологій дозволяє оптимізувати тривалий педагогічний процес та значно підвищити ефективність пізнавальної діяльності дошкільників.

Дослідження Л. А. Копачівської, Н. М. Голуб, Л. В. Лопатіної присвячені проблемі вивчення і корекції загального недорозвитку мовлення у

дошкільників, показують, що подолання системного мовленнєвого недорозвитку, як правило, має тривалу та складну динаміку. Комп'ютерним технологіям під силу оживити важкий і тривалий корекційний процес шляхом реалістичності, новизни й динамічності зображення, використання рухових анімацій, відеоматеріалів, аудіозаписів.

Дидактичні і методичні проблеми інформатизації навчального процесу наведені в роботах М. І. Жалдака, В. Г. Розумовського. Дослідження М. Я. Білогубки, Т. В. Тихонові, В. М. Косік присвячені використанню комп'ютерних технологій у роботі з дітьми, розглядають використання комп'ютерних програм у процесах розвитку пам'яті, уваги, уяви, мислення.

Науково-теоретичний аналіз психолого-педагогічної, логопедичної, лінгвістичної літератури засвідчує посилений інтерес науковців і

практиків до проблеми діагностики мовленнєвих порушень та використання комп'ютерних технологій у логопедичній роботі. Питання використання комп'ютерних технологій у діагностиці залишається недостатньо розробленими, що і зумовлює актуальність теми: «Діагностика фонематичних процесів у дітей із ЗНМ III рівня засобами комп'ютерних технологій».

Діагностика стану сформованості фонематичних процесів у дітей є необхідною умовою успішної логопедичної роботи. Термінологія логопедичної роботи включає терміни, що пов'язані з її етапами, процесами та іншими аспектами. Термін «логопедична робота» неодноразово висвітлювався працях вітчизняних та зарубіжних вчених. Найвідоміші з них наступні: в дефектологічному словнику термін подається у такому трактуванні: «Логопедична робота – педагогічний процес з корекції та компенсації особистості дитини» [9]; «Валеологія, словник-довідник» надає дещо інше пояснення – «логопедична робота – це процес виправлення мовлення шляхом проведення роботи логопеда з дитиною» [1, с. 1007]. У своїй роботі «Сучасні підходи до подолання порушень звуко вимови» (2010) М. К. Шеремет дає терміну вичерпне пояснення: «...логопедична робота – це педагогічний процес, тому вона керується загальнодидактичними принципами: виховного характеру навчання; науковості, систематичності і послідовності; доступності; наочності; свідомого ставлення до навчання і активності; міцності знань; індивідуального підходу. Крім того вона спирається і на спеціальні принципи: врахування етіології і механізмів мовленнєвого порушення; системності і врахування структури вади; комплексності і диференційованого підходу; поетапності розвитку; онтогенетичний; врахування особистісних особливостей; діяльнісного підходу; використання обхідних шляхів; послідовності і паралельності в роботі над звуками; формування мовленнєвих навичок в умовах живого спілкування» [7, с.127 – 132].

Логопедична робота починається з етапу обстеження, який складається з окремих складових. Одна з них – обстеження фонематичних процесів. У «Понятійно-термінологічному словнику логопеда» термін має таке значення: «Фонематичні процеси – зміни звуків у мовленнєвому потоці, які зумовлені дією фонетичних законів мови» [6]. В. М. Ільяна в своїй роботі «Корекція дислексій в учнів молодших класів спеціальних шкіл для дітей з тяжкими порушеннями мовлення» (2010) наголошує на тому, що формування фонематичних процесів – це безпосередньо розвиток фонематичного сприйняття, аналізу, синтезу та уявлення [5, с. 11]. У монографії «Порушення фоне-

тичного боку мовлення у дітей» (2011) Н. С. Гаврилова подає таке трактування термінів, що стосуються фонематичних процесів: «Фонематичний аналіз – це психічний процес, що забезпечує почергове виділення зі складу слова фонем», «Фонематичний синтез – це психічний процес, що забезпечує послідовне об'єднання фонем у слово», «Фонематичні уявлення – це здатність сприймати кожний мовленнєвий звук у різних варіантах його звучання, що дає змогу правильно використовувати фонemi для розрізнення слів» [3, с. 146]

Діагностика фонематичних процесів передбачає обстеження фонематичного синтезу, фонематичного аналізу та фонематичних уявлень. У наш час комп'ютер служить потужним технічним засобом навчання і грає роль незамінного помічника у вихованні та загальному психічному розвитку дошкільників, тому, щоб процес діагностики перетворити в цікаву гру та максимально ефективно зібрати дані для встановлення локалізації та характеру порушення ми вважаємо доцільним використовувати комп'ютерні програми, ігри, технології.

В основу використання комп'ютерного забезпечення у вітчизняній педагогіці покладені базові психолого-педагогічні та методологічні положення, розроблені; Л. С. Виготським, П. Я. Гальперіним, В. В. Давидовим, О. В. Запорожцем, О. М. Леонтьєвим, О. Р. Лурія .

О. І. Кукушкіна у роботі «Застосування інформаційних технологій в спеціальну освіту» (2003) та у своїх працях в цілому неодноразово підкреслює, що корекційно-виховна робота з дітьми, які мають відхилення у розвитку, передбачає використання не тільки традиційних засобів, а й нетрадиційних, в тому числі спеціалізованих або адаптованих комп'ютерних програм (головним чином навчальних, діагностичних і тих, що розвивають) [9, с. 67 – 76].

І. О. Складарова підкреслює, що ефект застосування комп'ютерного забезпечення залежить від професійної компетенції педагога, його вміння використовувати нові можливості [7, с. 3 – 7]. Важливо включати програмні платформи в систему навчання кожної дитини, створюючи сильну мотивацію і психологічний комфорт, а також надаючи вихованцю свободу вибору форм і засобів діяльності [10].

Інформаційні комп'ютерні технології – це сукупність методів, виробничих і програмно-технологічних засобів, поєднаних у технологічний ланцюжок, що забезпечує збирання, зберігання, обробку, висновки і поширення інформації – за визначенням відомого конструктора перших персональних комп'ютерів С. Г. Возняка [11, с. 25].

І. Г. Захарова у своїй книзі «Інформаційні технології в освіті» (2003) визначила, що пріоритетне завдання застосування інформаційно-комп'ютерних технологій у спеціальній педагогіці полягає не в навчанні дітей адаптованим основам інформатики та обчислювальної техніки, а в комплексному перетворенні їх на засоби розвитку мовлення, уваги, уяви та мислення, як вищих психічних функцій [8, с. 75].

А. А. Вербицький неодноразово підкреслює, сьогодні логопедична практика вже давно вийшла за межі традиційного підходу завдяки комп'ютеризації. Комп'ютеризація логопедичної роботи – це застосування комп'ютера в корекційному процесі на різних етапах та з різною метою [2].

Експериментальне дослідження здійснювалось у протягом 2017-2019 рр. на базі логопедичного центру «Розвивайка» у м. Миколаїві. В експерименті брало участь 10 дітей. Експеримент проводився у вільний від занять час, індивідуально з кожною дитиною. При відборі дітей враховувались рівень психофізіологічного розвитку; структура мовленнєвого дефекту; вік дітей.

Діагностика фонематичних процесів – один з ключових етапів обстеження мовлення дошкільників з загальним недорозвитком мовлення. Фонематичні процеси включають у себе – фонематичний аналіз, фонематичний синтез, фонематичні уявлення. На цьому етапі важливо досягти максимальної валідності результатів. Знизити похибку при діагностиці допомагають яскраві і цікаві дидактичні матеріали, що повністю забезпечують комп'ютерні технології. Застосування інноваційних технологій має пріоритетне завдання – розвивати пізнавальні процеси дитини (мовлення, увагу, уяву, мислення). Проте, використання комп'ютерних технологій у діагностиці також забезпечує успішну та продуктивну роботу з дитиною.

Спираючись на результати аналізу психолого-педагогічної літератури нами були визначені критерії для обстеження фонематичних процесів у дітей із ЗНМ III рівня. Вибір першого критерію – сформованість фонематичних процесів – обґрунтовується необхідністю чітко диференціювати на слух фонеми рідної мови для оволодіння навичками звукового аналізу й синтезу, і як наслідок – можливості повноцінного засвоєння грамоти. Також, порушення сформованості фонематичних процесів може проявитися у наявності вербальних та літеральних парафазій, персеверацій.

Другий критерій – характеристика процесів уваги під час обстеження. Даний критерій був вибраний нами в результаті спостережень за поведінкою дітей під час використання комп'ютерного навчально-програмного комплексу «Адаптаціолого», розробленого О.Б. Качуровською. Виявилось, що за допомогою зазначеного комплексу у

дитини можна визначити не тільки сформованість фонематичних процесів, а й сформованість пізнавальних процесів, до яких належать: відчуття, сприймання, увага, пам'ять, мислення та уява.

В першу чергу, успішність в оволодінні тією чи іншою діяльністю залежить від уваги дитини. Вона завжди включена у діяльність, є найважливішою умовою її продуктивності і виступає у єдності з пізнавальними психічними процесами та емоційно-вольовою сферою.

Роль уваги полягає у забезпеченні психічних процесів (пізнавальних, емоційних, вольових) та успішної роботи свідомості. Вона пропускає через себе все, що входить у душу людини із зовнішнього світу, оскільки є формою організації психічної діяльності людини, що полягає у спрямованості й зосередженості її на об'єктах, які мають для неї певне значення. С. Ю. Конопляста характеризує увагу як: «Увага – це спрямованість і зосередженість свідомості, що передбачає підвищення рівня сенсорної, інтелектуальної або рухової активності індивіда» [14, с.134]. Під спрямованістю автор розуміє вибір об'єкта, а зосередженість на чомусь означає відвернення від усього, що не має відношення до цього об'єкта.

Т. О. Піроженко підкреслює, що увага зумовлює успішне орієнтування дитини не тільки в навколишньому світі, а й забезпечує більш повне і чітке відображення його у психіці малюка [10, с. 152]. Велике значення уваги й у корекційній роботі. Безпосередньо успіх корекційної роботи величезною мірою залежить від того, на скільки педагогу вдається оволодіти дитячою увагою. Якщо увага спрямована на дидактичний матеріал, то процес корекційного навчання проходить більш успішно, матеріал сприймається, засвоюється на вищому рівні.

Н.С. Гаврилова зазначає, що процес розвитку фонематичних процесів у дітей стимулює функція фонематичної уваги, яка сама ієрархічно і багатогранно розвивається паралельно з ними і поступово починає забезпечувати не лише активність засвоєння інформації про фонему, але й функцію контролю за їхньою вимовою.

Під час обстеження визначається ступінь діяльності процесів уваги в даний період часу, оскільки роль уваги полягає у забезпеченні психічних процесів (пізнавальних, емоційних, вольових) та успішної роботи свідомості. У дітей з порушеннями мовлення при стандартній процедурі обстеження можливі труднощі з базовими властивостями уваги: стійкістю, зосередженістю, переключенням, що спотворює результати обстеження.

До кожного з перелічених критеріїв були визначені показники:

Критерій I – сформованість фонематичних процесів

- Показник 1 – сформованість фонематичного аналізу
- Показник 2 – сформованість фонематичного синтезу
- Показник 3 – сформованість фонематичних уявлень

Критерій II – характеристика процесів уваги під час обстеження

- Показник 1 – стійкість уваги
- Показник 2 – зосередженість уваги
- Показник 3 – переключення уваги

При проведенні діагностики сформованості фонематичних процесів було розроблено модель порівняння їх обстеження за допомогою комп'ютерних технологій (навчально-програмного комплексу «Адаптація-лого») та традиційної методики. До кожного з показників було дібрано відповідні завдання, які допомогли оцінити рівень сформованості фонематичних процесів у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ III рівня та особливості процесу проведення різних видів діагностики.

Показники до критерію II (стійкість, зосередженість, переключення уваги), оцінювались у ході виконання завдань діагностики сформованості фонематичних процесів.

Результати визначення характеристики процесів уваги показали значну їх перевагу у дітей, які обстежувались за допомогою комп'ютерної гри, ніж у дітей, які обстежувались на основі традиційної методики.

Проведена діагностика за допомогою комп'ютерного комплексу «Адаптація-лого» і традиційних методик виявила, що фонематичні процеси у дітей, які обстежувались за допомогою стандартних (група «А») та комп'ютерних (група «Б») за-

вдань сформовані недостатньо, що відповідає структурі мовленнєвого дефекту при загальному недорозвитку мовлення. У дітей обох груп фонематичні процеси потребують корекції. Проте, при виконанні завдань за комп'ютером діти легше і швидше впоралися із завданням, ніж діти які проходили обстеження на основі традиційних методик.

Тобто, усі показники II критерію у дітей групи «Б» знаходилися на більш високому рівні. Відсутність низького рівня стійкості та зосередженості уваги, свідчить про переваги застосування комп'ютерних технологій у діагностиці фонематичних процесів. Обстеження дітей за допомогою комп'ютерної гри, дозволило дітям виконати необхідні завдання за більш короткий час, більш зацікавлено та активно. Внаслідок того, що завдання на комп'ютері були яскравішими та більш привабливими для дітей, діти потребували менше часу для переключення на інше завдання, менше відволікалися та краще зосереджувалися на завданнях.

Таким чином характеристики уваги при проведенні діагностики за допомогою комп'ютерної гри у дошкільників із ЗНМ III рівня виявились вище, ніж у дітей при обстеженні за допомогою традиційної методики.

Отже, проведене дослідження показало переваги обстеження за допомогою комп'ютерної гри: високу мотивацію, активність дітей та менші затрати часу, при чому в ході дослідження було виявлені можливості паралельного визначення рівня пізнавальних процесів.

Недостатність розроблених методик використання комп'ютерних технологій у логопедичній роботі визначає необхідність проведення подальших досліджень з цієї тематики.

Таблиця 1.1 – Результати сформованості фонематичних процесів (критерій I)

Рівень	Група «А»						Група «Б»					
	високий		середній		низький		високий		середній		низький	
	К-ТЬ	%	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%
сформованість фонематичного аналізу	1	20	2	40	2	40	1	20	2	40	2	40
сформованість фонематичного синтезу	0	0	2	40	3	60	0	0	3	60	2	40
сформованість фонематичних уявлень	0	0	2	40	3	60	0	0	2	40	3	60
	7%		40%		53%		7%		47%		47%	

Таблиця 2.2 – Результати характеристики процесів уваги (критерій II)

Рівень	Група «А»						Група «Б»					
	високий		середній		низький		високий		середній		низький	
	К-ТЬ	%	К-ТЬ	%	К-ТЬ	%	К-ТЬ	%	К-ТЬ	%	К-ТЬ	%
стійкість уваги	1	20	2	40	2	40	3	60	2	40	0	60
зосередженість уваги	0	0	3	60	2	40	2	40	3	60	0	60
переключення уваги	1	20	1	20	3	60	1	20	3	60	1	20
	13%		40%		47%		40%		53%		7%	

Список використаних джерел

1. Бусел В. Т. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і доп.) // Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К.: «Перун», 2005. – 1728 с.
2. Вербицький А. А. Психолого-педагогічні особливості використання ІКТ, як знаряддя освітньої діяльності. URL: <http://academy.odportal.ru/documents/akadem/bibl/technology/interaction/9.2.htm> (дата звернення 06.10.2018)
3. Гаврилова Н. С. Порухення фонематичного боку мовлення у дітей : [монографія]. Кам'янець-Подільський : «Друк-сервіс», 2011. – 200 с.
4. Захарова І. Г. Інформаційні технології в освіті. М.: Видавничий центр «Академія», 2003. – 192 с.
5. Ільяна В. М. Корекція дислексій в учнів молодших класів спеціальних шкіл для дітей з тяжкими порушеннями мовлення : [автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. : 13.00.03 – «корекційна педагогіка»]. К.: НАПН України, Інститут спец. педагогіки, 2010. – 20 с.
6. Пузанова Б. П. Короткий дефектологічний словник. URL: <https://studfiles.net/preview/5551053> (дата звернення 12.05.2017)
7. Селіверстов В. І. Понятійно-термінологічний словник логопеда. URL: http://pedlib.ru/Books/3/0439/index.shtml?from_page=373 (дата звернення 04.11.2017)
8. Склярів І. О. Вплив інформатизації освіти на проектування технологій навчання / І. О. Склярів // Комп'ютер у школі та сім'ї. – К.: Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України, 2014. – №7 – С. 3 – 7.
9. Шеремет М. К. Сучасні підходи до подолання порушень звуковимови / М.К. Шеремет // Педагогіка та методики: спеціальні. Збірник наукових статей НПУ ім. М. П. Драгоманова. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. – №1 – С. 127 – 132.
10. Якубайтис Э. А. Информатика электроника URL: <http://psbatishev.narod.ru/library/20091.htm> (дата звернення 24.10.2018)
11. Wozniak S. iWoz: from computer geek to cult icon: How I invented the personal computer, co-founded Apple, and had fun doing it. – New York, 2006. – 163 с.

References

1. Busel V. T. Velykyy tлумachnyy slovnyk suchasnoyi ukrayins'koyi movy (z dod. i dop.) // Uklad. i holov. red. V. T. Busel. – K.: «Perun», 2005. – 1728 s.
2. Verbyts'kyy A. A. Psykholoho-pedahohichni osoblyvosti vykorystannya IKT, yak znaryaddya osvithn'oyi diyal'nosti. URL: <http://academy.odportal.ru/documents/akadem/bibl/technology/interaction/9.2.htm> (data zvernennya 06.10.2018)
3. Havrylova N. S. Porushennya fonematychnoho boku movlennya u ditey : [monohrafiya]. Kam'yanets'-Podil's'kyy : «Druk-servis», 2011. – 200 s.
4. Zakharova I. H. Informatsiyini tekhnolohiyi v osviti. M.: Vydavnychyy tsentr «Akademiya», 2003. – 192 s.
5. Il'yana V. M. Korektsiya dysleksiy v uchniv molodshykh klasiv spetsial'nykh shkil dlya ditey z tyazhkyu porushennyamy movlennya : [avtoref. dys. na zdobuttya nauk. stupenya kand. ped. nauk : spets. : 13.00.03 – «korektsiyina pedahohika»]. K.: NAPN Ukrayiny, Instytut spets. pedahohiky, 2010. – 20 c.
6. Puzanova B. P. Korotkyy defektolohichnyy slovnyk. URL: <https://studfiles.net/preview/5551053> (data zvernennya 12.05.2017)
7. Seliverstov V. I. Ponyatiyno-terminolohichnyy slovnyk lohopedu. URL: http://pedlib.ru/Books/3/0439/index.shtml?from_page=373 (data zvernennya 04.11.2017)
8. Sklyarova I. O. Vplyv informatyzatsiyi osvity na proektuvannya tekhnolohiy navchannya / I. O. Sklyarova // Komp'yuter u shkoli ta sim'yi. – K.: Instytut informatsiynykh tekhnolohiy i zasobiv navchannya NAPN Ukrayiny, 2014. – №7 – S. 3 – 7.
9. Sheremet M. K. Suchasni pidkhody do podolannya porushen' zvukovymovy / M.K. Sheremet // Pedahohika ta metodyky: spetsial'ni. Zbirnyk naukovykh statey NPU im. M. P. Drahomanova. – K.: NPU imeni M. P. Drahomanova, 2010. – №1 – S. 127 – 132.
10. Yakubaytys É. A. Ynformatyka élektronyka URL: <http://psbatishev.narod.ru/library/20091.htm> (data zvernennya 24.10.2018)
11. Wozniak S. iWoz: from computer geek to cult icon: How I invented the personal computer, co-founded Apple, and had fun doing it. – New York, 2006. – 163 s.

Виктория Кисличенко, Анна Шлапак. Диагностика сформированности фонематических процессов у детей с ОНР III уровня средствами компьютерных технологий

Статья посвящена проблемам диагностики сформированности речевых процессов у дошкольников. В статье рассматривается вопрос диагностики сформированности фонематических процессов у детей с общим недоразвитием речи III уровня. Осуществлен основательный анализ работ отечественных и зарубежных ученых по вопросу сформированности фонетических процессов у детей старшего дошкольного возраста. Указано анализ системы диагностики на логопедических занятиях с помощью компьютерных технологий.

Разработаны и обозначены современная диагностика состояния сформированности процессов фонематического восприятия.

Изучено поэтапно состояние речи у детей старшего дошкольного возраста.

Проанализированы обеспечения в дошкольных учебных заведениях средств и методов диагностики речи ребенка. Определены проблему компьютерного обеспечения на примере логопедического центра «Розвивайка» города Николаева. Обоснована необходимость и важность своевременной и качественной диагностики состояния сформированности фонематических процессов у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня. Определены и намечены основные направления актуального совершенствования процесса диагностики. Выделены и намечены основные тенденции и направления процесса

диагностики детской речи с помощью инновационных компьютерных технологий. Разработана и апробирована модель диагностики сформированности фонематических процессов, включая такие критерии:

- критерий I – сформированности фонетических процессов
- Показатель 1 – сформированность фонематического анализа
- Показатель 2 – сформированность фонематического синтеза
- Показатель 3 – сформированность фонематических представлений
- критерий II – устойчивость внимания
- Показатель 1 – устойчивость внимания
- Показатель 2 – сосредоточенность внимания
- Показатель 3 – переключение внимания

Ключевые слова: логопедическая работа, фонематические процессы, компьютерные технологии.

Viktoriya Kyslychenko, Anna Shlapak. Diagnosis of the formation of phonemic processes in children with ONR III level by means of computer technologies

The article is devoted to the problems of diagnosing the formation of speech processes in preschoolers. The article deals with the diagnostics of phonemic processes formation in children with general level 3 speech development. A thorough analysis of the works of domestic and foreign scientists on the formation of phonetic processes in children of senior preschool wreath is carried out. The analysis of the system of diagnostics on logopedic classes using computer technologies is given.

The modern diagnostics of the state of formation of the phonemic perception processes has been developed and outlined.

The state of speech in older preschool children has been studied in stages.

Provision of means and methods of diagnostics of the child's speech in preschool educational institutions is analyzed. The problem of computer support on the example of the Logopedic Center "Development" of the city of Nikolaev is outlined. The necessity and importance of timely and qualitative diagnostics of the state of formation of phonemic processes in preschool children with general underdevelopment of the level III speech are substantiated. The main directions of actual improvement of the diagnostic process are identified and outlined. The main trends and directions of the process of diagnostics of the child's speech with the help of innovative computer technologies are separated and outlined. The model of diagnostics of phonemic processes formation is developed and tested, which includes the following criteria:

- criterion I – formation of phonetic processes
- Indicator 1 – phonemic analysis
- Indicator 2 – the formation of phonemic synthesis
- Indicator 3 – the formation of phonemic representations
- criterion II – stability of attention
- Indicator 1 – Stability of attention
- Indicator 2 – focus
- Indicator 3 – switching attention

Keywords: speech therapy, phonemic processes, computer technologies.

DOI: 10.33310/2518-7813-2019-66-3-120-126
УДК 378.22:364

Вікторія КОРНЕЩУК

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри психології та соціальної роботи Одеського національного
політехнічного університету, м. Одеса, Україна
e-mail: vtory@te.net.ua

ФУНКЦІОНАЛЬНО-КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД ДО МАГІСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

В статті обґрунтовано доцільність застосування функціонально-компетентнісного підходу до професійної підготовки фахівців із соціальної роботи, який поєднує вимоги як до змісту цієї підготовки, так і до здатностей майбутнього соціального працівника застосовувати набуті знання, вміння й навички під час безпосереднього виконання професійних функцій. Виявлено співвідношення професійних функцій і компетентностей (загальних і спеціальних) магістрів із соціальної роботи, визначених Стандартом вищої освіти за спеціальністю 231 «Соціальна робота» для другого (магістерського) рівня вищої освіти. Проаналізовано можливість формування окремих компетентностей в процесі вивчення навчальної дисципліни «Професійна надійність персоналу соціономічної сфери», передбачену магістерською підготовкою майбутніх соціальних працівників в ОНПУ. Запропоновано завдання щодо оцінювання відповідних компетентностям результатів навчання в межах вивчення зазначеної навчальної дисципліни.

Ключові слова: майбутній соціальний працівник, магістр із соціальної роботи, професійна підготовка, магістерська підготовка, інтегральна компетентність, загальні компетентності, спеціальні компетентності, результати навчання.

Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників у закладах вищої освіти являє собою цілеспрямований процес формування в них знань, умінь, навичок, особистісних і професійно важливих якостей, необхідних для ефективного виконання своїх функцій: *діагностичної* – встановлення причин виникнення проблем клієнта; *адвокативної* – захист інтересів клієнта і за необхідності представлення їх у державних органах і установах; *соціально-терапевтичної (компенсаторної)* – підтримка клієнта в складних життєвих ситуаціях, надання різноманітної допомоги, соціальних послуг; *соціально-профілактичної* – застосування методів, що попереджають виникнення соціальних проблем; *прогностичної* – аналіз можливих змін у поведінці клієнта в майбутньому; *проективної* – планування результатів втручання; *соціального контролю* – моніторинг поведінки, що відхиляється від норми, і застосування соціальних санкцій; *організаційно-адміністративної* – управління і взаємодія з іншими соціальними інститутами тощо [3].

Змістове та інструментальне насичення соціальної роботи акумулює елементи багатьох суміжних професійних галузей (психології, соціології, педагогіки, юриспруденції, медицини та ін.) на основі взаємного обміну інформацією і технологіями. Поєднати ці елементи в професійній підготовці майбутніх фахівців із соціальної роботи дозволяє функціональний підхід, який передбачає багатоаспектний розгляд об'єктів і проблемних

ситуацій, виявлення суттєвих і прихованих взаємозв'язків елементів і властивостей соціальної роботи, завдяки чому у студентів формується системне мислення, підвищується професійний рівень і забезпечується необхідна якість професійної підготовки.

Ефективність виконання функцій соціальної роботи забезпечується професійною компетентністю соціального працівника. Згідно з Законом України «Про вищу освіту», компетентність – це «динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти» [1]. Отже, професійна компетентність фахівця із соціальної роботи – це така якісна характеристика, що відображає, з одного боку, рівень його професійної підготовки щодо формування системи професійних знань, умінь і навичок, а з іншого, – здатність соціального працівника застосовувати набуті знання і досвід для здійснення професійної діяльності.

Відтак, функціонально-компетентнісний підхід дозволяє поєднати мету професійної підготовки майбутніх фахівців із соціальної роботи у ЗВО з її результатом, адже передбачає формування у студентів саме тих компетентностей, які безпосередньо необхідні для виконання функцій соціальної роботи як професійної діяльності.

Теоретичні і практичні засади професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у ЗВО представлені в роботах Р. Х. Вайноли, А. Й. Капської, О. Г. Карпенко, Н. М. Коляди, І. М. Мельничук, О. Г. Платонові, Л. І. Романовської, В. А. Поліщук, Р. В. Чубука та ін. Зокрема обґрунтовано доцільність застосування акмеологічного (І. І. Боднарук) і праксеологічного (В. В. Савіцька) підходів до навчання фахівців із соціальної роботи.

Запропонована стаття має на меті обґрунтувати доцільність застосування функціонально-компетентнісного підходу до професійної підготовки фахівців із соціальної роботи; показати можливість формування загальних та спеціальних компетентностей магістрів із соціальної роботи, оцінювання відповідних їм результатів навчання на прикладі конкретної навчальної дисципліни.

Доцільність застосування функціонально-компетентнісного підходу до професійної підготовки майбутніх соціальних працівників визначається тим, що саме професійні функції соціального працівника зумовлюють певні вимоги до його компетентностей, що в свою чергу визначає зміст навчання, його програмні результати, отримання яких під час цієї підготовки свідчить про набуття необхідної інтегральної компетентності і забезпечує можливість та успішність виконання соціальним працівником своїх професійних функцій, а отже і функцій соціальної роботи в цілому (див. рис. 1).

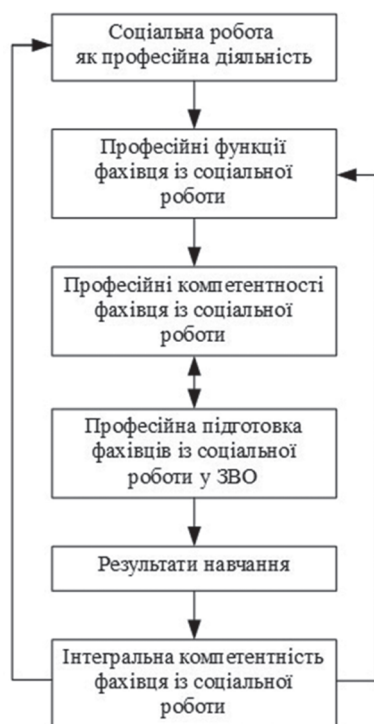


Рисунок 1 – Сутність функціонально-компетентнісного підходу до професійної підготовки майбутніх соціальних працівників

При цьому інтегральна компетентність, як «узагальнений опис кваліфікаційного рівня, який виражає основні компетентнісні характеристики рівня щодо навчання та/або професійної діяльності», охоплює загальні та спеціальні компетентності [2, 4]. Так, загальні компетентності – це універсальні компетентності, які не залежать від предметної галузі, але важливі для успішної подальшої професійної та соціальної діяльності людини в різних галузях та для її особистісного розвитку [2], тоді як спеціальні (фахові, предметні) компетентності – це компетентності, що залежать від предметної області, та є важливими для успішної професійної діяльності за певною спеціальністю. Результати навчання – це «знання, уміння, навички, способи мислення, погляди, цінності, інші особисті якості, набуті у процесі навчання, виховання та розвитку, які можна ідентифікувати, спланувати, оцінити і виміряти та які особа здатна продемонструвати після завершення освітньої програми або окремих освітніх компонентів» [1; 2].

Магістерська підготовка є завершальним етапом професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у ЗВО. Як відомо, магістерський рівень вищої освіти «передбачає здобуття особою поглиблених теоретичних та/або практичних знань, умінь, навичок за обраною спеціальністю (чи спеціалізацією), загальних засад методології наукової та/або професійної діяльності, інших компетентностей, достатніх для ефективного виконання завдань інноваційного характеру відповідного рівня професійної діяльності» [1].

Згідно зі Стандартом вищої освіти за спеціальністю 231 «Соціальна робота» галузі знань 23 «Соціальна робота» для другого (магістерського) рівня вищої освіти (далі Стандарт), магістерська підготовка майбутніх соціальних працівників спрямована на формування в них такої інтегральної компетентності, як «здатність розв'язувати складні задачі і проблеми у галузі соціальної роботи або у процесі навчання, що передбачає проведення досліджень та/або здійснення інновацій та характеризується невизначеністю умов і вимог» [6].

Аналіз сутності і специфіки соціальної роботи як професійної діяльності дозволяє визначити співвідношення професійних функцій магістрів із соціальної роботи та тих загальних і спеціальних компетентностей (див. [6]), що забезпечують можливість та успішність виконання цих функцій в процесі професійної діяльності (табл. 1).

Представлене в табл. 1 співвідношення дозволяє констатувати наявність щільного взаємозв'язку між професійними функціями соціального працівника та компетентностями, необхідними для виконання цих функцій в процесі соціальної

Таблиця 1 – Співвідношення професійних функцій і компетентностей магістрів із соціальної роботи

Професійні функції	Компетентності	
	Загальні	Спеціальні
діагностична	ЗК1, ЗК9	СК2, СК3, СК12
адвокативна	ЗК6, ЗК7, ЗК8, ЗК9	СК2, СК4, СК5, СК9-СК13
соціально-терапевтична	ЗК3, ЗК7-ЗК10	СК2, СК4-СК7, СК10-СК13
соціально-профілактична	ЗК1-ЗК10	СК1-СК7, СК9, СК10, СК14
прогностична	ЗК1, ЗК9	СК2, СК4, СК6, СК7
проективна	ЗК2, ЗК10	СК1, СК3, СК6, СК7
соціального контролю	ЗК5, ЗК9	СК1, СК6, СК9, СК11, СК12
організаційно-адміністративна	ЗК2, ЗК4, ЗК6, ЗК8, ЗК10	СК4-СК6, СК9-СК14

роботи. Крім того, слід зауважити, що виконання кожної професійної функції забезпечується цілою сукупністю загальних та спеціальних компетентностей.

Однією з навчальних дисциплін професійної підготовки магістрів із соціальної роботи в Одеському національному політехнічному університеті є дисципліна «Професійна надійність персоналу соціономічної сфери» (3 кредити, 90 год.), включена до циклу професійної підготовки.

Базовими дисциплінами для вивчення цієї дисципліни є: «Загальна психологія», «Психологія особистості», «Психологічна діагностика», «Менеджмент в соціальній роботі». Знання, отримані під час вивчення дисципліни, є основою для вивчення таких дисциплін, як-от: «Професійна кар'єра в соціономічній сфері», «Управління персоналом та організаційна діяльність», «Організація діяльності органів соціального захисту населення», «Корпоративна культура» тощо.

В результаті вивчення дисципліни студенти повинні

- *знати*: сутність, структуру професійної надійності фахівців соціономічних професій; математичну модель професійної надійності фахівців -соціономістів та зміст її параметрів; сутність і методики діагностування показників професійної надійності фахівців-соціономістів; способи стандартизації результатів діагностування;
- *вміти*: виявляти зовнішні та внутрішні чинники, що впливають на професійну надійність фахівців за типових та нетипових умов протікання професійної діяльності в соціономічній сфері; застосовувати методику діагностування професійної надійності фахівців-соціономістів; стандартизувати результати діагностування за

різними методиками; інтерпретувати результати діагностування, надавати оцінку щодо відповідності кандидатів на вакантну посаду в соціономічній сфері за критерієм «професійна надійність».

Вивчення дисципліни забезпечує формування у студентів таких компетентностей:

- *загальних*: здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу (ЗК1); здатність проведення досліджень на відповідному рівні (ЗК5); здатність генерувати нові ідеї (креативність) (ЗК8).
- *спеціальних*: здатність до розуміння та використання сучасних теорій, методологій і методів соціальних та інших наук, у тому числі методи математичної статистики та кількісні соціологічні методи, стосовно завдань фундаментальних і прикладних досліджень у галузі соціальної роботи (СК1); здатність до впровадження методів і технологій інноваційного практикування та управління в системі соціальної роботи (СК4); здатність до оцінки процесу і результату професійної діяльності та якості соціальних послуг (СК6); здатність до спільної діяльності та групової мотивації, фасилітації процесів прийняття групових рішень (СК8); здатність доводити знання та власні висновки до фахівців та нефахівців (СК9); здатність до ефективного менеджменту організації у сфері соціальної роботи (СК14).

Вивчення дисципліни «Професійна надійність персоналу соціономічної сфери» передбачає отримання таких *результатів навчання*: розв'язувати складні задачі і проблеми, що потребують оновлення й інтеграції знань в умовах неповної/недостатньої інформації та суперечливих вимог (РН1); показувати глибинне знання та системне розуміння теоретичних концепцій, як із галузі соціальної роботи, так і з інших галузей соціогуманітарних наук (РН4); збирати та здійснювати кількісний і якісний аналіз емпіричних даних (РН5); самостійно й автономно знаходити інформацію, необхідну для професійного зростання, опановувати її, засвоювати та продукувати нові знання, розвивати професійні навички та якості (РН6); виконувати рефлексивні практики в контексті цінностей соціальної роботи, відповідальності, у тому числі для запобігання професійного вигорання (РН9); організовувати спільну діяльність фахівців різних галузей і непрофесіоналів, здійснювати їх підготовку до виконання завдань соціальної роботи, ініціювати командування та координувати командну роботу (РН11); розробляти критерії та показники ефективності професійної діяльності, застосовувати їх в оцінюванні виконаної роботи, пропонувати рекомендації що-

до забезпечення якості соціальних послуг та управлінських рішень (PH15).

Матриця відповідності результатів навчання та компетентностей для навчальної дисципліни «Професійна надійність персоналу соціономічної сфери» подано в табл. 2.

Розглянемо можливість формування зазначених у табл. 2 компетентностей та оцінювання відповідних результатів навчання на прикладі зазначеної навчальної дисципліни.

Так, на лекційних заняттях з дисципліни студенти дізнаються, що проблема надійності становить інтерес для багатьох наук: кібернетики, біоніки, технічної теорії надійності, теорії інформації, інженерної психології, біоастрономії, усіх галузей природничих й інженерних наук, де є потреба в стабільній, безпомилковій роботі механізмів, машин, технічних систем; а взята в соціальному контексті, проблема надійності постає у зв'язку з проблемами особистості, її діяльності і поведінки. Засвоєння такої навчальної інформації сприяє формуванню в майбутніх соціальних працівників здатності до абстрактного мислення, аналізу та синтезу (ЗК1).

Абстрактного мислення, аналізу, креативності, здатності генерувати нові ідеї (ЗК1, ЗК8) потребують практичні завдання, що їх вирішують студенти наприкінці кожної теми з навчальної дисципліни «Професійна надійність персоналу соціономічної сфери» [5]. Так, наприклад, магістри із соціальної роботи мають:

- прокоментувати тези: «вимоги професії відображають ті універсальні особливості, що необхідні фахівцю для успішного виконання професійної діяльності»; «надійність функціонування будь-якої системи внаслідок впливу зовнішнього і внутрішнього середовища завжди містить у собі ненадійність як необхідний момент свого внутрішнього протиріччя»; «характер зв'язку і взаємодії «надійності–ненадійності» підпорядкований закону єдності і боротьби протилежностей та пояснюється його дією»; «професійна надійність фахівця соціономічної сфери діяльності є наслідком його системної, функціональної, надійності переробки інформації та моральної надійності»; «одні й ті самі зовнішні чинники по-різному впливають на професійну надійність фахівця залежно від ситуації, за якої ця діяльність здійснюється» та ін. (завдання типу 1);
- висловити власну думку щодо правильності тверджень: «для того, щоб кількісне значення професійної надійності потрапило в активну зону, не обов'язково, щоб відповідні йому значення всіх показників входили до активної зони»; «конструктивне

Таблиця 2 – Матриця відповідності результатів навчання та компетентностей для навчальної дисципліни «Професійна надійність персоналу соціономічної сфери»

Результати навчання	Компетентності									
	Загальні			Спеціальні						
	ЗК1	ЗК5	ЗК8	СК1	СК4	СК6	СК7	СК8	СК9	СК14
PH1	+									
PH4	+			+						
PH5		+		+		+	+			
PH6							+		+	
PH9						+				
PH11								+	+	+
PH15		+	+		+	+				+

вирішення протиріч між вимогами діяльності і реальними можливостями індивіда сприяють переходу з однієї зони до іншої, більш значущої, а деструктивне – навпаки – з більш значущої зони до нижчої, що в цілому впливає на прояв професійної надійності фахівця»; «кожна людина засвоює тільки одну або кілька сукупностей стратегій та застосовує їх упродовж усього життя незалежно від характеру ситуації»; «трудова мотивація може бути усталеною і неусталеною» та ін. (завдання типу 2);

- використовуючи тезу, що «самоуправління – це здатність людини управляти своїм самопочуттям, уміння стримувати себе в критичних ситуаціях, мобілізувати себе на вирішення певних завдань за різних умов», обґрунтувати залежність професійної надійності фахівця-соціономіста від його здатності до самоуправління (завдання типу 2);
- характеризувати такі моделі поведінки, як «асертивні дії», «включення в соціальний контакт», «пошук соціальної підтримки», «обережні дії», «імпульсивні дії», «уникнення», «маніпулятивні дії», «асоціальні дії», «агресивні дії», та висловити власну думку щодо того, які із зазначених моделей поведінки негативно впливають на професійну надійність фахівця із соціальної роботи (завдання типу 2);
- навести приклади, що підтверджують тези: «досягнувши певної межі в кількісному виразі, надійність може перейти у свою протилежність (ненадійність), змінивши тим самим якісний стан будь-якої системи чи процесу»; «характерний для людини локус контролю є універсальним для будь-яких подій і ситуацій, з якими вона стикається» та ін. (завдання типу 3);

- навести приклади нетипових ситуацій соціальної роботи як професійної діяльності і проаналізувати можливу власну поведінку за таких ситуацій (*завдання типу 4*);
- проаналізувати зовнішні чинники, що впливають на професійну надійність фахівця із соціальної роботи та навести приклади їх впливу за умов типових і нетипових ситуацій професійної діяльності; визначити, які з наведених чинників можуть знизити саме Вашу професійну надійність лише в нетипових ситуаціях професійної діяльності, а які з цих чинників не вплинуть на Вашу професійну надійність (*завдання типу 4*);
- схарактеризувати соціальну роботу як професійну діяльність та окреслити помилки, яких може припускатися соціальний працівник; визначити можливі причини їх виникнення і проаналізуйте наслідки, до яких може призвести кожна із визначених помилок (*завдання типу 4*);
- проаналізувати свою поведінку і визначити, яким чином Ви локалізуєте контроль над значущими для Вас подіями; ґрунтуючись на такому аналізі, визначити, яким є Ваш локус контролю: інтервальним чи екстервальним; порівняти висновки, отримані під час самоаналізу, з результатами діагностування за методикою «Суб'єктивний контроль» (*завдання типу 5*);
- спираючись на характеристику самоактуалізованої особистості, проаналізувати себе на самоактуалізованість; порівняти висновки, отримані під час самоаналізу, з результатами діагностування за методикою «Оцінка рівня самоактуалізації» (*завдання типу 5*);
- за результатами самодіагностування за методиками «Шкала оцінки потреби в досягненні» і «Діагностування особистості на мотивацію до запобігання невдач Т. Елерса» перевірити наявність взаємозв'язку між мотивацією досягнень, мотивацією до запобігання невдач з власною готовністю до ризику (*завдання типу 5*).

Розвитку в студентів здатності до розуміння та використання сучасних теорій, методологій і методів соціальних та інших наук, у тому числі методи математичної статистики та кількісні соціологічні методи, стосовно завдань фундаментальних і прикладних досліджень у галузі соціальної роботи (СК1) сприяє виконання низки лабораторних робіт [4], завдяки яким відбувається не тільки прищеплення навичок застосування мануалу методик, необхідних для виявлення професійної надійності фахівців соціономічної сфери діяльності, практичне застосування теоретичних знань, здобутих під час лекційних занять з дисципліни та самостійної роботи студентів, але й фор-

муються вміння якісно інтерпретувати кількісні результати психологічних вимірювань. Зокрема для застосування методики «Експертна оцінка при формуванні кадрового резерву» студенти знайомляться з такими поняттями математичної статистики, як «математичне сподівання», «дисперсія», «середнє квадратичне відхилення» та розрахунковими формулами зазначених величин.

Виконання лабораторних робіт сприяє формуванню у студентів здатності до оцінки процесу і результату професійної діяльності та якості соціальних послуг (СК6), оскільки самодіагностування за методиками «Гнучкість мислення», «Суб'єктивний контроль», «Здатність до самоуправління», «Експертна оцінка при формуванні кадрового резерву», «Стратегії і моделі поведінки подолання», «Визначення прагнення до ризику та рівня мотивації досягнення цілі й успіху», «Діагностика особистості на мотивацію до запобігання невдач Т. Елерса», «Оцінка рівня самоактуалізації», тестом Стреляу передбачає також аналіз отриманих емпіричних відомостей в аспекті їх внеску у прояв професійної надійності фахівців-соціономістів, від якої залежить ефективність їхньої майбутньої професійної діяльності за фахом.

Здатність проведення досліджень на відповідному рівні (ЗК5) певною мірою формується в магістрів із соціальної роботи в процесі виконання *розрахунково-графічної роботи*, яка є індивідуальним завданням дослідницького характеру, спрямованим на узагальнення теоретичних знань та закріплення практичних умінь, здобутих під час лекційних та лабораторних занять. Розрахунково-графічна робота передбачає проведення студентами самодіагностування та надання інтерпретації отриманих результатів за відповідною зоною прояву професійної надійності, розробку рекомендацій щодо підвищення власної професійної надійності. Тема розрахунково-графічної роботи є однаковою для всіх студентів, але розрахункова частина виконується індивідуально кожним студентом за результатами діагностування особистісних характеристик, знайдених шляхом виконання лабораторних робіт.

Виконання розрахунково-графічної роботи також прищеплює студентам навички застосування методів математичної статистики (СК1), оскільки математична модель професійної надійності, що її використовують майбутні соціальні працівники для виявлення зони прояву власної професійної надійності, являє собою рівняння лінійної множинної регресії.

Оскільки за результатами діагностування показників професійної надійності, виявлення зони їх прояву і зони прояву професійної надійності в цілому студенти розробляють рекомендації,

пропонують і проводять заходи щодо їх подальшого розвитку, то відбувається формування здатності майбутніх соціальних працівників до впровадження методів і технологій інноваційного практикування та управління в системі соціальної роботи (СК4); здатності до спільної діяльності та групової мотивації, фасилітації процесів прийняття групових рішень (СК8); здатності доводити знання та власні висновки до фахівців та нефахівців (СК9), що, в свою чергу, є підґрунтям для розвитку здатності до ефективного менеджменту організації у сфері соціальної роботи (СК14).

Оскільки заходи щодо підвищення професійної надійності респондента розробляються відповідно до його індивідуальних особливостей, зон прояву показників професійної надійності, то це потребує від студентів неабиякої креативності, здатності генерувати нові ідеї тощо (ЗК8).

Наведені практичні завдання, лабораторні роботи і розрахунково-графічна робота з дисципліни «Професійна надійність персоналу соціономічної сфери» не тільки сприяють формуванню зазначених вище компетентностей, але й слугують інструментом оцінювання відповідних результатів навчання. Матриця відповідності виконуваних студентами завдань і результатів навчання представлена в табл. 3.

Як можна бачити з табл. 3, вивчення майбутніми магістрами із соціальної роботи навчальної дисципліни «Професійна надійність персоналу

Таблиця 3 – Матриця відповідності завдань з навчальної дисципліни «Професійна надійність персоналу соціономічної сфери» і результатів навчання

Типи завдань	Результати навчання						
	РН1	РН4	РН5	РН6	РН9	РН11	РН15
Тип 1	+	+	+				
Тип 2		+					
Тип 3		+					
Тип 4				+	+		
Тип 5				+	+		
Лабораторні роботи		+	+				+
Розрахунково-графічна робота	+	+	+			+	+

соціономічної сфери» сприяє формуванню запланованих загальних і спеціальних компетентностей, а також за допомогою спеціально дібраних практичних і теоретичних завдань дозволяє оцінювати відповідні програмні результати навчання.

Сподіваємось, що зазначена дисципліна, разом із іншими навчальними дисциплінами, передбаченими магістерською підготовкою майбутніх соціальних працівників, дозволяє реалізувати головну мету освітнього процесу: «підготовку фахівців, здатних розв'язувати складні задачі і проблеми у соціальній сфері або у процесі навчання, що передбачає проведення дослідження та/або здійснення інновацій...» [6].

Список використаних джерел

1. Закон України «Про вищу освіту» // Відомості Верховної Ради України (ВВР), 2014. N 37–38. ст. 2004 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
2. Методичні рекомендації щодо розроблення стандартів вищої освіти: схвал. сектором вищої освіти Науково-методичної Ради Міністерства освіти і науки України протокол № 19 від 23.11.2017 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/rekomendatsii-1648.pdf>
3. Корнєшук В. В., Колодійчук Ю. В., Боделан М. В. Теорія і практика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників : монографія. Одеса, 2018. 297 с.
4. Корнєшук В. В. Професійна надійність персоналу соціономічної сфери : лабораторний практикум. Одеса, 2017. 56 с.
5. Корнєшук В. В. Професійна надійність персоналу соціономічної сфери : навчальний посібник. Одеса, 2017. 52 с.
6. Наказ Міністерства науки і освіти України «Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 231 «Соціальна робота» галузі знань 23 «Соціальна робота» для другого (магістерського) рівня вищої освіти за № 556 від 24.04.2019 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/05/06/231-sotsialna-robita-magistr.pdf>

References

1. Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu» (2014) [Law of Ukraine «On Higher Education»] // Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy (VVR). N 37–38. st. 2004 [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
2. Metodichni rekomendatsii shchodo rozroblennia standartiv vyshchoi osvity [Guidelines for the development of higher education standards]: skhval. sektorom vyshchoi osvity Naukovo-metodychnoi Rady Ministerstva osvity i nauky Ukrainy protokol № 19 vid 23.11.2017 [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/rekomendatsii-1648.pdf>
3. Korneshchuk, V., Kolodiichuk, Yu., Bodelan, M. (2018). Teoriia i praktyka profesiinoi pidhotovky maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv : monohrafiia [Theory and Practice of Professional Training for Future Social Workers: A Monograph]. Odessa, Ukraine.
4. Korneshchuk, V. (2017). Profesiina nadiinist personalu sotsionomichnoi sfery : laboratornyi praktykum [Professional reliability of the staff of the socio-economic sphere: textbook]. Odessa, Ukraine.
5. Korneshchuk, V. (2017). Profesiina nadiinist personalu sotsionomichnoi sfery : navchalnyi posibnyk [Professional reliability of the staff of the socio-economic sphere: laboratory workshop]. Odessa, Ukraine.

6. Nakaz Ministerstva nauky i osvity Ukrainy «Pro zatverdzhennia standartu vyshchoi osvity za spetsialnistiu 231 «Sotsialna robota» haluzi znan 23 «Sotsialna robota» dlia druhooho (mahisterskoho) rivnia vyshchoi osvity za № 556 vid 24.04.2019 r. [Order of the Ministry of Science and Education of Ukraine «On approval of the higher education standard in the specialty 231«Social work»]. [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/05/06/231-sotsialna-robota-magistr.pdf>

Виктория Корнещук. Функционально-компетентный подход к магистерской подготовке будущих специалистов по социальной работе

В статье обоснована целесообразность применения функционально-компетентного подхода к профессиональной подготовке специалистов по социальной работе, который объединяет требования как к содержанию этой подготовки, так и к способностям будущего социального работника использовать приобретенные знания, умения, навыки для непосредственного выполнения профессиональных функций. Представлено соотношение между профессиональными функциями и компетенциями (общими и специальными) магистров социальной работы, определенными Стандартом высшего образования по специальности 231 «Социальная работа» для второго (магистерского) уровня высшего образования. Проанализирована возможность формирования отдельных компетенций в процессе изучения дисциплины «Профессиональная надёжность персонала социэкономической сферы», предусмотренной магистерской подготовкой будущих социальных работников в ОНПУ. Предложены задания для оценки результатов обучения, соответствующих компетенциям, формируемым во время изучения данной дисциплины.

Ключевые слова: будущий социальный работник, магистр социальной работы, профессиональная подготовка, магистерская подготовка, интегральная компетентность, общие компетенции, специальные компетенции, результаты обучения.

Viktoriia Korneshchuk. Functional competent approach to master training of future social work specialists

The article substantiates the expediency of applying a functional competent approach to social work specialists training, which combines the requirements both with the content of this training and the ability of the future social worker to apply the acquired knowledge, skills and abilities in the direct execution of professional functions. The correlation of professional functions and competencies (general and special ones) of Masters in social work, determined by the Standard of higher education in specialty 231 «Social work» for the second (Master's) level of higher education is determined. The possibility of forming separate competencies in the process of studying the discipline «Professional reliability of personnel of the socioeconomic sphere», provided by the Master's training of future social workers at the Odessa National Polytechnic University, is analyzed, namely: the ability to think abstractly, analyze and synthesize; ability to conduct research at the appropriate level; the ability to generate new ideas (creativity); ability to understand and use modern theories, methodologies and methods of social and other sciences, including methods of mathematical statistics and quantitative sociological methods, in relation to the tasks of fundamental and applied research in the field of social work; ability to implement methods and technologies of innovative practice and management in the social work system; ability to evaluate the process and result of professional activity and quality of social services; ability for joint activity and group motivation, facilitation of group decision-making processes; ability to bring knowledge and own conclusions to specialists and non-specialists; ability to effectively manage the organization in the field of social work. The tasks for the competency assessment of the learning outcomes (solve complex problems and problems that require updating and integration of knowledge in the context of incomplete / insufficient information and conflicting requirements; to show in-depth knowledge and systematic understanding of theoretical concepts, both in the field of social work and in other branches of socio-humanities; collect and perform quantitative and qualitative analysis of empirical data; independently and autonomously to find information necessary for professional growth, to acquire it, to acquire and produce new knowledge, to develop professional skills and qualities; implement reflective practices in the context of the values of social work, responsibility, including to prevent professional burnout; to organize joint activity of specialists of different industries and non-professionals, to carry out their preparation for social work tasks, to initiate team-building and to coordinate team work; to develop criteria and indicators of the effectiveness of professional activity, to apply them in evaluating the work performed, to offer recommendations for quality assurance of social services and management decisions) within the study of the specified discipline are proposed.

Key words: future social worker, Master's degree in social work, professional training, Master's training, integral competence, general competencies, special competencies, learning outcomes.

DOI: 10.33310/2518-7813-2019-66-3-127-132
УДК 378.14:355+378.147

Юлія КУЗЬМЕНКО

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов Військова академія (м. Одеса),
Україна
e-mail: juliakuzmenko2015@gmail.com

ВИКОРИСТАННЯ НОВІТНЬОГО МЕТОДУ «ПЕРЕВЕРНУТИЙ КЛАС» (FLIPPED CLASSROOM) ДЛЯ НАВЧАННЯ КУРСАНТІВ ТА ОФІЦЕРІВ ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті розкрито сутність понять «перевернутий клас» та «перевернуте навчання». Метою даного дослідження є визначення стратегії, яку найкраще овibrати викладачеві, щоб допомогти курсантам і офіцерам вищих військових навчальних закладів досягти високого рівня знання іноземної мови (англійської мови). Розглядається проблема введення новітньої методики, як провідного інструмента при вивченні іноземної мови курсантами та офіцерами вищих військових закладів освіти. Проаналізовано всі позитивні та проблемні сторони навчання за допомогою методики «Перевернутий клас» (Flipped classroom). Визначені перспективи використання цієї методики, беручи до уваги світові приклади її впровадження в навчальний процес у вищих військових закладах освіти.

Ключові слова: перевернутий клас, перевернуте навчання, методологічні педагогічні концепції.

Постановка проблеми. Зміни в суспільному, політичному та економічному житті в Україні роблять помітний вплив на розвиток нових тенденцій в освіті, а також визначають роль і місце іноземної мови в ньому. Дуже актуальною і важливою є сьогодні потреба суспільства в володінні двома і більше іноземними мовами. В різні часи мова успішно використовувалась державою як механізми забезпечення внутрішньої стабільності та посилення зовнішньополітичного впливу і саме зараз це поняття є невідривною складовою розвитку України. Саме знання у галузі мови є основоположними і ціннісними орієнтирами в процесі формування національної самосвідомості, визначення національної ідентичності та створення іміджу держави у світі. Сьогодні навчання іноземним мовам відноситься до провідних факторів, значною мірою визначає успіх міжкультурних контактів у діловій, професійній та військовій сферах діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В статті було проаналізовано дослідження закордонних та вітчизняних науковців: Д.Бергман, А.Самс, О.Єльнікова, М.Курвітс, Е.Попов, Н.Приходькіна, О.Пилипчук.

Постановка завдання.

Метою статті є аналіз інноваційних та вельми цікавих методів навчання та викладання іноземної (англійської) мови. Мета даного дослідження полягає у визначенні стратегії яку краще обрати викладачеві для того, щоб допомогти курсантам та офіцерам вищих військових закладів освіти досягти високого рівня знань іноземної мови (англійської).

Актуальність дослідження полягає не тільки в проведенні занять за новою методикою «Перевернутий клас» (Flipped classroom) в групах курсантів та офіцерів вищих військових закладів освіти, а й довести, що це впровадження поліпшить і пришвидшить отримання знань з іноземної мови. У статті розглядається цілий ряд новітніх методів навчання які вже стали традиційним і відповідають потребам сучасного викладання іноземної мови у вищих закладах освіти.

Завданням дослідження є запропонувати спеціальну програму за новітньою методикою навчання «Перевернутий клас» (Flipped classroom) для кращого оволодіння іноземною (англійською) мовою курсантами та офіцерами вищих військових закладів освіти, і довести, що завдяки цій методиці можна отримати високі результати володіння іноземною мовою у сфері професійного спілкування.

Навчання курсантів та офіцерів вищих військових навчальних закладів іноземної мови представляється на даному етапі розвитку українського суспільства справою відповідальною і прирівнюється до завдань державної важливості. Володіння хоча б однією європейською мовою, є основним вимогами стандартів НАТО. Більше того, ви будете приємно здивовані, якщо довідаєтеся, що будь-який військовий може не тільки правильно говорити своєю рідною мовою, а й спокійно і впевнено обговорює різні робочі моменти та обмінюється досвідом зі своїми закордонними колегами іншими мовами. Для того, щоб досягти таких результатів треба використовувати сучасні та популярні освітні методологічні педагогічні концепції,

які пов'язані з інформаційними технологіями. Педагогічна концепція – складна, цілеспрямована, динамічна система фундаментальних знань про педагогічний феномен, що повно і всебічно розкриває його сутність, зміст, особливості, а також технологію оперування з ним в умовах сучасної освіти. Композиційно виклад педагогічної концепції як системи наукових знань і як форми подання результатів досліджень має включати такі розділи (за Є.В.Яковлевим, Н.О.Яковлевою):

- загальні положення;
- понятійно-категоріальний апарат;
- теоретико-методологічні основи;
- ядро;
- змістовно-сенсовне наповнення;
- педагогічні умови ефективного функціонування і розвитку досліджуваного феномена;
- верифікація.

Найбільш відомі з методологічних педагогічних концепцій такі:

1. Адаптивне навчання – це освітній метод, при якому використовується комп'ютер. Комп'ютер, як інтерактивний пристрій пристосовує навчальний матеріал під потреби курсанта або офіцера, найчастіше це відбувається у формі відповідей на запитання та завдання. Сенс такого навчання полягає в тому, щоб за допомогою комп'ютера об'єднати інтерактивні можливості курсанта або офіцера і наставництво викладача, з яким вони можуть спілкуватися. Технологія включає аспекти, отримані з різних областей знань, включаючи інформаційні технології, педагогіку і психологію.

2. Віртуальний клас – це онлайн навчальне середовище. Середовище може базуватися в Інтернеті з доступом до нього через портал або створюватися програмним забезпеченням, для цього буде потрібно завантажити файли. Подібно до того, як у справжній класній кімнаті, курсант або офіцер у віртуальному класі бере участь у синхронному обговоренні, що означає, що викладач і курсанти заходять у віртуальну навчальну клас одночасно.

3. МОНС – це абревіатура, що означає «масові відкриті онлайн курси». Вона відсилає слухачів до інтернет-класів, створених для великого числа учасників. Зазвичай слухачі МОНС переглядають відео-лекції – зазвичай нарізані на 10-15-хвилинні ролики – і беруть участь в онлайн обговоренні на форумі разом з викладачами та іншими слухачами. Деякі МОНС вимагають від курсантів та офіцерів проходження перевірючих завдань і тестів, які передбачають вибір однієї правильної відповіді із запропонованих, а деякі – виконання завдань, оцінюваних кількома людьми,

до якої входять і самі слухачі. Деякі МОНС використовують обидва варіанти перевірки знань.

4. Змішане навчання означає поєднання реального навчання «обличчям до обличчя» з викладом у класі та інтерактивних можливостей. У минулому цифрові матеріали грали додаткову роль і допомагали викладачеві. Наприклад, змішане навчання з традиційною освітою означає, що клас збирається «обличчям до обличчя» в один раз на тиждень замість трьох. Вся практична діяльність при вивченні нового матеріалу, яка раніше відбувалася в класі, зараз може бути перенесена в Інтернет.

5. «Перевернутий клас» (Flipped classroom) – це зворотній метод навчання, коли читання лекцій і вивчення предмета відбувається онлайн, а домашнє завдання виконується в реальному класі.

6. Система управління навчальним процесом (LMS) – це програмний продукт або сайт, що використовується для планування, здійснення та оцінки конкретного навчального процесу. Зазвичай система управління навчальним процесом дає викладачеві можливість створювати і представляти тим, хто навчається спеціальні, навчальні матеріали та стежити за участю курсантів та офіцерів у навчальному процесі та оцінювати їх участь. Система управління навчальним процесом також дає можливість курсантам та офіцерам брати участь в інтерактивних процесах, наприклад, в обговоренні у відео-конференціях і в дискусійних форумах.

6. «Хмарне» навчання. По суті, хмара – це оригінальна вигадка, що дозволяє групі комп'ютерів, об'єднаних в мережу (зазвичай через інтернет), працювати як один. Також, хмара – це модель, що дозволяє масштабувати джерела згідно потреб. Чим більше користувачів використовують систему, тим більша кількість джерел буде залучено. «Хмарна освіта» – це винахід безстроковий і дуже популярний в наш час. Цей метод навчання є універсальним бо кожен з курсантів або офіцерів має доступ до інтернет мережі, що застосовується для електронної освіти – від онлайн класів акредитованих університетів до маленьких навчальних модулів, використовуваних на спеціалізованих курсах навчання.

Одним з найбільш перспективних методів, що вже показав не погані результати є «Перевернутий клас» (Flipped Classroom). Цей метод уперше був розроблений в 2007 році двома викладачами середньої школи Джонатаном Бергманом та Аароном Семсом з Вудленд Парку штату Колорадо, США. Вони використовували програмне забезпечення, яке фіксує Power Point презентації, щоб записати свої лекції і розмістити їх в Інтернеті для студентів та слухачів, які пропустили свої

класи. Потім на зміну презентаціям прийшли авторські відеоролики. Далі викладачі швидко усвідомили, що підхід попередньої онлайн подачі теоретичного матеріалу вивільняє аудиторні години, які корисно задіяти для більш ретельного опрацювання навчального матеріалу вже при особистому контакті на заняттях. Їх ідея з відео заняттями почала розповсюджуватися по всій країні, а її педагоги-винахідники почали використовувати онлайн-відео та подкасти більше і більше зі своїми студентами. Вони також виявили, що мотивація і інтерес в студентів, що використовують цей метод стрімко зростає разом із їхніми знаннями. Багато альтернативних шкіл та навчальних закладів дозволяють студентам вибрати свій графік навчання і використовувати програмне забезпечення, яке просуває студента в індивідуальному темпі. В США ця модель навчання вже використовуються більш ніж десять років [5].

Засновники цього методу навчання створювали в цілому принаймні три відео лекції на тиждень. Ці відео зазвичай тривали близько п'яти або десяти хвилин, їх можна було спостерігати у себе вдома, або в школі, якщо студенти або слухачі не мали доступу в Інтернет. У той час як у класі, студенти витрачали час, роблячи лабораторні роботи та ішли до дому з великою кількістю нового неопрацьованого матеріалу, завдяки новому методу та за допомогою інтерактивних заходів студенти Дж.Бергмана та А.Семса, змогли працювати над домашніми завданнями, при цьому отримуючи допомогу безпосередньо від своїх вчителів. Під час навчальних занять роль викладача – виступати тренером або консультантом, заохочуючи студентів на самостійні дослідження і спільну роботу. Ця модель широко використовується за різними сценаріями в університетських аудиторіях і вже довела свою успішність [1].

На нашу думку, завдяки «Перевернутому класу» курсантам та офіцерам вперше надається право відповідальності за власне навчання та знання. У перевернутому класі, лекції, по суті – це звичайне курсантська та офіцерська домашня робота. Вислухавши лекцію на дому, курсанти та офіцери присвячують час в аудиторії зміцненню знань на тему нової лекції. Це дозволить тим, хто займається за допомогою цього методу при вивченні іноземної мови, продемонструвати навички обізнаності, прийти в клас вже переглянувши відеозавдання та обговорити ключові незрозумілі питання з викладачем.

При створенні гарного середовища «перевернутого навчання» (Flipped classroom), щоб залучити курсантів та офіцерів до участі у навчанні, викладачі можуть використовувати деякі з цих новітніх методів:

- Всередині / зовні коло (Inside/outside circle): це інтерактивна дискусія-вправа, де слухачі сідають, утворюючи два концентричні кола, які можуть в рівній мірі поширюватися. Курсанти та офіцери в рамках внутрішнього кола будуть звернені назовні, а курсанти та офіцери на зовнішньому колі будуть повернені всередину, таким чином це забезпечить партнера для кожного слухача. Після цього викладач дає завдання кожному слухачеві в середині кола, таким чином один курсант або офіцер говорить, в той час як інший слухає, а потім сценарій відтворюється навпаки.
- Групова вікторина (Group Quizzes): викладач розділяє курсантів та офіцерів на групи з чотирьох чоловік (максимум). Кожна група завершить вікторину на основі фактів і питань, які вони обговорювали і які на пряму відповідають темі лекції.
- Небезпека (Jeopardy): На основі реальних телевізійних подій, інструктор-викладач готує запитання, які будуть стосуватися та базуватися на різних темах, які відповідають призначеній відео-лекції. Клас розбивається на групи для вирішення питань, які вони отримують від викладача. Це також може призвести до подальшого обговорення подій, відповідаючи на запитання.
- Оксфордський-стиль дебатів (Oxford-style debate): до активної роботи залучається лише частина групи курсантів або офіцерів, яка чітко поділяється на дві команди, так званих, головних промовців. Усі інші учасники становлять публіку, роль якої є дуже обмеженою. Певне провокаційне та зрозуміле формулювання тези розмежовує дві команди, які у дебатах називаються сторонами. Промовці, котрі захищають дискусійну тезу, є сторона пропозиції, ті, що виступають проти – сторона опозиції. Кожна команда має можливість для спростування і висновків. Глядачам рекомендується створити «Т-діаграми», щоб відстежувати цікаві моменти «за» і «проти» дискусій. Це створить нові привабливі питання, які можуть вийти далеко за межі обговорення.
- Людське бінго (Human bingo): карти бінго, які містять питання або твердження роздають кожному курсанту або офіцеру. В кожного учасника є можливість знайти однокласника, який знає (або думає, що він / вона знає) відповідь на його питання або твердження. Всі учасники мають певну кількість часу, щоб співпрацювати і отримувати «бінго», протягом відведеного їм часу. Вони можуть використовувати одного і того ж курсанта або офіцера, щоб відповісти на максимум два запитання. Коли час минув, питання на які не відповіли обговорюються в класі [2].

Ми вважаємо, що основним недоліком методу «Перевернутий клас», становить той факт, що викладач повинен ретельно готуватися для кожного заняття. Для запису лекцій потрібен час, і всі онлайн матеріали повинні бути доступні в одному місці для зручності доступу курсантів та офіцерів. Вчителі та викладачі навчальних закладів, що використовують цей метод також повинні адаптуватися до технології. Другий недолік, який треба мати на увазі – це те, що не всі курсанти та офіцери мають доступ до інтернету в казармах або вдома, таким чином вони повинні одержати те саме завдання на електронному накопичувачі або на електронну пошту. Якщо цього не зробити, то курсанти та офіцери, які не переглянули відео та не вчилися вдома, можуть прийти в клас непідготовленими [4].

На відміну від традиційних методів навчання, викладач грає «допоміжну роль» в «Перевернутому класі» (Flipped classroom), тобто, він або вона є провідником змісту навчання в класі. Перш за все, це метод викладання вимагає, щоб викладачі активно змінювали свою роль, а також змінили традиційну концепцію освіти і дозволили курсантам та офіцерам домінувати у навчанні, бути більш креативними. По-друге, викладачі повинні повною мірою розуміти потреби тих хто навчається, з точки зору курсантів та офіцерів, і пропонувати їм спеціальні рекомендації та курси завдяки яким ті зможуть ефективно використовувати свій вільний час на вивчення іноземної мови, щоб досягти «індивідуалізованого навчання». Цей метод на нашу думку може стати заохочувальним механізмом для отримання високих результатів серед курсантів та офіцерів вищих військових закладів освіти, бо він допоможе їм у подальшій інтеграції у новітні методи навчання та прискорить оволодіння іноземною мовою не тільки в класі, а й самостійно.

У режимі використання методу «Перевернутий клас» курсанти та офіцери перетворюються на головний об'єкт навчання, і це перетворення очевидно тому, що це вимагає від них здатності та вміння які потрібні в автономному навчанні. Є три основні етапи для досягнення трансформації звичайної подачі матеріалу в класі, а саме, «до класу», «в класі» і «після-класу». Щоб зв'язати усі ці етапи разом викладачеві треба ретельно підготувати матеріал для курсантів та офіцерів, де ключовим стануть навчальні відео ролики. На нашу думку одним з важливих моментів, які треба взяти до уваги – це те, що під час заняття всі курсанти та офіцери в групі мають брати участь в обговоренні певної теми або проблеми в класі, всі повинні бути залучені в процес обговорення, всі повинні взаємодіяти з викладачем та одногруп-

никами ефективно і ділитися зібраною або отриманою інформацією. Проходження всіх трьох ланок може не тільки допомогти курсантам та офіцерам ефективно розвивати здатність автономного навчання, але також може розвивати мовчазне розуміння між ними та викладачем, з метою підвищення ефективності командної роботи.

На нашу думку, не треба сподіватись, що курсанти або офіцери будуть дивитися або читати складені вами матеріали тільки тому, що ви їм так сказали. Їх можна заохотити за допомогою сервісу Edmodo.com та сайту з цікавими відео TED.com. За допомогою цих освітніх платформ викладач зможе завантажувати вже створений відео контент разом з презентаціями, відповідними завданнями, а також перевірити їх перед заняттям в аудиторії. Крім того, на початку кожного практичного заняття викладач може запропонувати курсантам та офіцерам нескладні інтерактивні опитування і вправи, які будуть мотивувати та заохочувати їх робити наступні завдання.

На тлі збільшення часу самостійного навчання курсантів та офіцерів, зростає необхідність диференціації завдань за рівнями складності, оскільки одні курсанти та офіцери будуть сприймати весь обсяг інформації легко та швидко, а інші можуть не впоратися з завданнями.

На нашу думку ця новітня система навчання є революційною в новітній освіті, бо методика «Перевернутий клас» (Flipped classroom) може перетинатися з методикою «змішаного навчання», «навчання дізнання» і інших методів навчання, що на меті мають зробити навчання більш гнучким і активним, а участь курсантів та офіцерів більш цікавою та надає їм право самим контролювати темп навчання та свободу дії. Завдяки високорозвиненим Інтернет-технологіям, що створили і забезпечують гарні умови для реалізації і популяризації методики «Перевернутий клас» (Flipped classroom) у вищих військових навчальних закладах, курсанти та офіцери можуть відвідувати онлайн-курси та лекції через Інтернет, а також вести спілкування і взаємодіяти з викладачами та іншими курсантами та офіцерами за допомогою сучасної та унікальної методики, не входячи в клас. Таким чином, впровадження та просування методики «Перевернутий клас» (Flipped classroom) на наш погляд, призведе до ряду змін в роботі викладача.

Висновки та перспектива досліджень. Ми може зробити висновок, що переваги методу «Перевернутий клас» дуже вагомі тому викладачам іноземних мов і не тільки треба брати до уваги, що в наш час все більше і більше курсантів та офіцерів мають смартфони, планшети та ноутбуки, за допомогою цих цифрових дівайсів вони

також можуть завантажити відео заняття або певний курс та переглянути його де завгодно. Курсанти та офіцери можуть дивитися відео, використовуючи різні додатки, з досвіду багатьох шкіл та вищих навчальних закладів США, де вже розроблені та вже працюють власні он-лайн системи навчання. Кожен курсант або офіцер може встановити цей додаток та отримати миттєвий зворотній зв'язок з викладачем, вибираючи свої власні фахові дисципліни та години на їх вивчення, щоб обійти стандартні графіки навчання. Завдяки цьому курсант або офіцер сам планує своє навчання і має більше вільного часу, щоб зайнятися наприклад спортом, спеціальною підготовкою чи улюбленим хобі. Тобто тим, хто навчається надається

право відповідальності за власне навчання. Курсанти та офіцери ВНЗ приходять на заняття з відома і готові вчитися. За допомогою додаткових посилань вони мають можливість виконувати додаткові завдання, що значною мірою поліпшить їх знання з іноземної мови. Дані апробації такого методу навчання тільки зараз починають публікуватися в Україні, але до цих пір, в школах та вищих навчальних закладах з «перевернутими» класами в Америці, процент студентів, які не змогли вивчити учбовий матеріал з англійської мови було знижено з 50% до 19%. Найнеймовірніше з усього те, що проблеми з дисципліною знизилися з 736 випадків у семестр 249, це майже 40% успіху у навчанні студентів та слухачів [3].

Список використаних джерел

1. Ed Tech Funding Hits \$1.87 Billion in 2014 [Електронний ресурс] // Офіційний сайт журналу CB Insights. – Режим доступу: <https://www.cbinsights.com/blog/ed-tech-funding-record-2014/>
2. E-learning – a global strategic business report [Електронний ресурс] // Офіційний сайт компанії Global Industry Analysts, Inc.. – Режим доступу: http://www.strategyr.com/eLEARNING_Market_Report.asp#RCC
3. Scott Freeman, Sarah L. Eddy, Miles McDonough, Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics [Електронний ресурс] // Офіційний сайт Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America – Режим доступу: <http://www.pnas.org/content/111/23/8410.full>
4. 7 things you should know about flipped classrooms [Електронний ресурс] // Офіційний сайт журналу Educause – Режим доступу: <https://net.educause.edu/ir/library/pdf/ELI7081.pdf>
5. Пилипчук О., Ластовецький В., Шестопалов Є. «Перевернене навчання» інформатики [Електронний ресурс] // Офіційний сайт журналу Освіта.уа. – Режим доступу: <http://osvita.ua/school/manage/42677/>

References

1. Ed Tech Funding Hits \$1.87 Billion in 2014 [Electronic resource] // The official site of CB Insights magazine – Access mode: <https://www.cbinsights.com/blog/ed-tech-funding-record-2014/>
2. E-learning – a global strategic business report [Electronic resource] // The official site of Global Industry Analysts company, Inc.. – Access mode: http://www.strategyr.com/eLEARNING_Market_Report.asp#RCC
3. Scott Freeman, Sarah L. Eddy, Miles McDonough, Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics [Electronic resource] // The official site of Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America – Access mode: <http://www.pnas.org/content/111/23/8410.full>
4. 7 things you should know about flipped classrooms [Electronic resource] // The official site of Educause magazine – Access mode: <https://net.educause.edu/ir/library/pdf/ELI7081.pdf>
5. Pylypchuk, O., Lastovecky, V., Shestopalov, E. «Inverted Learning» at the IT lesson [Electronic resource] // The official site of Osvita.ua magazine. – Access mode: <http://osvita.ua/school/manage/42677/>

Кузьменко Ю.А. Использование современного метода «Перевернутый класс» (Flipped classroom) для обучения курсантов и офицеров высших военных учебных заведений иностранному языку

В статье раскрыта сущность понятий «перевернутый класс» и «перевернутое обучение». Рассматривается проблема введения современной методики, как основного инструмента при изучении иностранного языка курсантами и офицерами высших военных учебных заведений. Проанализированы все позитивные и негативные стороны обучения с помощью методики «Перевернутый класс» (Flipped classroom). Определены перспективы использования этой методики, принимая во внимание мировые примеры ее внедрения в учебный процесс.

Ключевые слова: перевернутый класс, перевернутое обучение, методологические педагогические концепции.

Yuliia Kuzmenko The use of the modern “Flipped classroom” method for teaching cadets and officers of higher military educational institutions a foreign language

The purpose of the article is to analyze innovative and very interesting methods of teaching foreign (English) language cadets and officers of higher military educational institutions. The aim of this research is to determine the strategy that is best chosen by the teacher in order to help cadets and officers of higher military educational institutions to achieve a high level of knowledge of a foreign language (English).

The relevance of the research is not only to take classes under the new «Flipped classroom method» in groups of cadets and officers of higher military educational institutions, but also to prove that this implementation will

improve and accelerate the acquisition of knowledge of a foreign language. In the article a number of advanced teaching methods that have already become traditional are examined and the needs of modern teaching of a foreign language in higher education institutions are met.

The article reveals the essence of the «inverted class» (Flipped classroom) concepts and «inverted learning». In the article all the positive aspects of learning with the help of using the concept of «inverted class» (Flipped classroom) are analyzed. The prospects for the use of this concept are determined, taking into account world examples of its introduction into the educational process in foreign educational institutions.

The research objective is to offer a special program on the Flipped Classroom learning methodology to better learn foreign (English) language by cadets and officers of higher military educational institutions, and to prove that with the help of this technique high levels of foreign language skills in the field of professional communication can be achieved.

The author studies the differences between the traditional and flipped lessons, and taking into account new functions of a teacher in the lecture-room and the teacher as a tutor. The article describes main advantages and possible disadvantages of the flipped-class learning.

Keywords: inverted class (Flipped classroom), inverted learning, methodological pedagogical concepts.

DOI: 10.33310/2518-7813-2019-66-3-133-138
УДК 378:316.61:364-43:005.336.2

Людмила КУРІННА

методист науково-методичного відділу,
викладач кафедри соціальної роботи комунального закладу вищої освіти
«Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради,
аспірантка кафедри освіти та управління навчальним закладом
Класичного приватного університету, м. Запоріжжя, Україна
e-mail: kurinnaya-lv@i.ua

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Автором статті акцентовано увагу на проблемі формування соціокультурної компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі професійної підготовки. Обґрунтовано вибір методу моделювання як одного з найбільш доцільних для її вирішення. Розглянуто підходи інших науковців до досліджуваного питання. Надано власну дефініцію поняття «модель формування соціокультурної компетентності» у контексті авторського дослідження. Представлено опис розробленої моделі формування соціокультурної компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі професійної підготовки. Охарактеризовано цільовий, змістовий, організаційний та результативний блоки, виділені у складі запропонованої моделі.

Ключові слова: модель, моделювання, соціокультурна компетентність, соціальний працівник, професійна підготовка.

У контексті реформування сучасної педагогічної освіти особливої актуальності набуває проблема формування соціокультурної компетентності майбутніх соціальних працівників у ході їх фахової підготовки. Це обумовлено тим, що від рівня професійної компетентності соціальних працівників у значній мірі залежить життя і доля найбільш вразливих категорій населення, які можуть належати як до української, так і до будь-якої іншої культури. У процесі професійної підготовки в умовах закладу вищої освіти майбутні фахівці оволодівають комплексом необхідних знань, умінь, навичок, здатностей, якостей тощо, за допомогою яких зможуть у подальшому системно та якісно організувати власну фахову діяльність.

Про актуальність проблеми формування соціокультурної компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі професійної підготовки свідчить нормативно-правовий документ «Стандарт вищої освіти за спеціальністю 231 «Соціальна робота» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти», затверджений наказом Міністерства освіти і науки України від 24.04.2019 р. № 557, у якому зазначено, що до переліку обов'язкових спеціальних (фахових, предметних) компетентностей, якими має володіти випускник закладу вищої освіти, входять здатність до співпраці у міжнародному середовищі та розпізнавання міжкультурних проблем у професійній практиці, а також здатність до надання підтримки та допомоги клієнтам із врахуванням їх індивідуальних потреб, вікових відмінностей, етнічних, гендерних та інших особливостей [5, 7].

Визначена проблема зумовила пошук шляхів її вирішення, а конкретніше – побудову цілісної системи формування соціокультурної компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі професійної підготовки, представлену у вигляді моделі.

Працюючи над розробкою моделі формування соціокультурної компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі професійної підготовки, ми спиралися на наукові праці таких вчених як Н. Дідур [1], О. Квасник [2], Л. Ліпшиць [3], Ю. Рябова [4], П. Сулейманова [6] та ін. Так, П. Сулеймановою розроблено модель процесу формування соціокультурної компетентності студентів [6, 12], Л. Ліпшиць – модель формування соціокультурної компетентності майбутніх судноводіїв міжнародних рейсів [3, 150], О. Квасник – модель формування соціокультурної компетентності фахівця інженерно-технічного напрямку [2, 11], Н. Дідур – модель формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів початкової школи у процесі фахової підготовки [1, 251], Ю. Рябовою – модель підготовки майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності в багатонаціональному середовищі [4, 103].

За результатами аналізу наукової літератури з проблематики дослідження нами було зроблено висновок про відсутність розробленої науково обґрунтованої та експериментально перевіреної моделі формування соціокультурної компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі професійної підготовки. Зважаючи на це, доцільною є розробка означеної проблеми, що зумовлює

вибір теми наукової статті у відповідному формулюванні.

Мета статті – представити опис моделі формування соціокультурної компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі професійної підготовки.

Необхідність оптимізації процесу формування соціокультурної компетентності майбутніх соціальних працівників у ході професійної підготовки зумовила пошук інструментарію, який сприяв би досягненню запланованого результату. Як найбільш доцільний, нами було обрано метод моделювання. Це пояснюється тим, що за його допомогою можна зрозуміти характер залежності між структурними компонентами соціокультурної компетентності, виявити та проаналізувати особливості процесу її формування у майбутніх соціальних працівників.

У контексті нашого дослідження під моделлю формування соціокультурної компетентності ми розуміємо цілісну систему, яка включає в себе певні структурні компоненти, що спрямовані на професійне становлення майбутніх соціальних працівників у процесі їх професійної підготовки у закладі вищої освіти.

Працюючи над розробкою моделі формування соціокультурної компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі професійної підготовки, нами було розглянуто підходи інших науковців до даного питання. Акцентуємо увагу на декількох з них.

Дослідницею О. Квасник розроблено модель формування соціокультурної компетентності фахівця інженерно-технічного напрямку [2, 11]. В структурі моделі вченою визначено такі складові: теоретико-методологічну, організаційно-змістову, процесуально-діяльнісну, оцінно-результативну.

Теоретико-методологічна складова розкриває мету, що забезпечує формування соціокультурної компетентності студентів, підходи (системний, компетентісно-діяльнісний, ціннісний, культурологічний, особистісно орієнтований), принципи (науковості, цілісності, системності, компетентності, прогностичності, спадковості, індивідуалізації), компоненти структури соціокультурної компетентності.

Організаційно-змістова складова характеризує мету та зміст етапів формування соціокультурної компетентності (метою першого етапу є мотивація навчальної діяльності студентів і формування соціокультурної компетентності, сутність етапу полягає у розумінні значення та змісту соціокультурної компетентності для майбутньої фахової діяльності і бажання нею оволодіти; на другому етапі формуються вміння і навички

соціокультурної компетентності (розуміння, інтерпретація, практичне застосування), змістом етапу передбачено накопичення соціокультурних знань та досвіду діяльності, тренування відповідних навичок та умінь і застосування їх у фаховій діяльності; третім етапом передбачено оцінювання отриманих результатів, аналіз даних, формулювання або розробка рекомендацій, у зміст етапу закладено опанування новими формами та методами формування соціокультурної компетентності).

Процесуально-діяльнісна складова відображає зміст дисциплін, форми, методи, прийоми, умови, засоби формування соціокультурної компетентності студентів.

Оцінно-результативна складова висвітлює критерії, показники та результат сформованості соціокультурної компетентності [2, 11].

У дисертаційному дослідженні вченої Ю. Рябової представлено модель підготовки майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності в багатонаціональному середовищі [4, 103]. Дослідниця структурувала модель за такими блоками, як організаційний, змістовий, діагностичний та результативний.

Організаційний блок включає в себе мету підготовки майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності в багатонаціональному середовищі, компоненти готовності майбутнього соціального працівника, серед яких виокремлено культурологічний, когнітивний та емоційний. Цей блок ґрунтується на підходах та принципах.

Змістовий блок справляє вплив через специфіку організації процесу, та через розкриття сутності педагогічних умов, а також етапів підготовки фахівців до майбутньої професійної діяльності.

Діагностичний блок містить критерії оцінювання та рівні готовності майбутніх соціальних працівників до майбутньої професійної діяльності в багатонаціональному середовищі.

Результатом впровадженої моделі майбутнього соціального працівника є відповідний рівень готовності соціальних працівників до професійної діяльності в багатонаціональному середовищі, що представлено в моделі результативним блоком [4, 100–101].

Отже, розроблені науковцями О. Квасник та Ю. Рябовою моделі структуруються за блоками (або складовими), кожен з яких має своє змістове наповнення.

Спираючись на погляди вчених на досліджуване нами питання та з метою оптимізації процесу формування соціокультурної компетентності майбутніх соціальних працівників у ході професійної підготовки, нами було розроблено відповідну авторську модель (рис. 1). Розглянемо її більш детально.

Ціловий блок	Мета: формування соціокультурної компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі професійної підготовки			
	Завдання: формування стійкої мотивації до здійснення соціокультурної діяльності; оволодіння знаннями, уміннями та навичками, необхідними у майбутній професійній діяльності; розвиток здатності приймати рішення у різних ситуаціях професійної діяльності; формування здатності до самоаналізу власної поведінки та вчинків			
	Принципи: систематичності й послідовності, науковості, доступності, зв'язку навчання з життям, професійної спрямованості, свідомості і активності, наочності, міцності засвоєння знань, умінь і навичок, індивідуального підходу, емоційності			
	Підходи: діяльнісний, компетентнісний, комунікативний, соціокультурний, аксіологічний, особистісно орієнтований, системний, культурологічний			
Змістовий блок	Компоненти			
	Мотиваційно-ціннісний	Когнітивний	Комунікативний	Рефлексивний
	Предметний зміст			
	Професійно орієнтовані дисципліни: «Спеціалізовані служби в соціальній сфері», «Деонтологія соціальної роботи», «Служби соціального забезпечення», «Етнопедагогіка»		Авторський спецкурс «Соціокультурна компетентність майбутніх соціальних працівників»	
Організаційний блок	Організаційно-педагогічні умови			
	Підтримка у майбутніх соціальних працівників мотивації до формування соціокультурної компетентності	Дотримання системності та етапності у процесі формування соціокультурної компетентності майбутніх соціальних працівників	Удосконалення процесу професійної підготовки майбутніх фахівців за рахунок насичення навчального матеріалу соціокультурним змістом	
	Етапи			
	Мотивування студентів до формування соціокультурної компетентності	Набуття студентами соціокультурних знань, формування у них умінь та навичок соціокультурної діяльності	Оцінювання та самооцінювання отриманих результатів	
	Форми	Методи	Засоби	
	Лекції, практичні заняття, семінари, тренінги, самостійна робота	Ділові та рольові ігри, моделювання та обговорення соціокультурних ситуацій, бесіда, дискусія, мозковий штурм, спостереження, пояснення	Інструкції, роздатковий матеріал, методичні рекомендації, літературні та інформаційні джерела, відео-інформаційні матеріали	
	Результативний блок	Критерії		
Мотиваційно-ціннісний		Когнітивний	Комунікативний	Рефлексивний
Рівні				
Високий		Середній	Низький	
Результат: сформованість соціокультурної компетентності майбутніх соціальних працівників				

Рисунок 1 – Модель формування соціокультурної компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі професійної підготовки

Модель формування соціокультурної компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі професійної підготовки включає в себе наступні блоки: цільовий, змістовий, організаційний та результативний.

Цільовий блок моделі містить такі складові: мета, завдання, принципи, підходи.

Метою є формування соціокультурної компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі професійної підготовки.

Завданнями було визначено такі: формування стійкої мотивації до здійснення соціокультурної діяльності; оволодіння знаннями, уміннями та навичками, необхідними у майбутній професійній діяльності; розвиток здатності приймати рішення у різних ситуаціях професійної діяльності; формування здатності до самоаналізу власної поведінки та вчинків.

В основу розробки моделі було покладено наступні принципи: систематичності й послідовності, науковості, доступності, зв'язку навчання з життям, професійної спрямованості, міцності засвоєння знань, умінь та навичок, свідомості і активності, індивідуального підходу, емоційності, наочності.

Модель було розроблено з урахуванням таких підходів, як: діяльнісний, компетентнісний, комунікативний, соціокультурний, аксіологічний, особистісно орієнтований, системний, культурологічний.

Змістовий блок моделі можна охарактеризувати за допомогою таких складових, як компоненти та предметний зміст.

Нами було виділено наступні компоненти соціокультурної компетентності майбутніх соціальних працівників: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, комунікативний та рефлексивний.

Предметний зміст представлено професійно орієнтованими дисциплінами («Спеціалізовані служби в соціальній сфері», «Деонтологія соціальної роботи», «Служби соціального забезпечення», «Етнопедагогіка»), окремі модулі яких були спрямовані на оптимізацію процесу формування соціокультурної компетентності майбутніх соціальних працівників, і авторським спецкурсом «Соціокультурна компетентність майбутніх соціальних працівників».

Організаційний блок моделі представлений наступними складовими: організаційно-педагогічні умови, етапи, форми, методи та засоби.

Організаційно-педагогічними умовами, що сприятимуть ефективному формуванню соціокультурної компетентності майбутніх соціальних працівників, було визначено наступні: підтримка у майбутніх соціальних працівників мотивації до формування соціокультурної компетентності;

дотримання системності та етапності у процесі формування соціокультурної компетентності майбутніх соціальних працівників; удосконалення процесу професійної підготовки майбутніх фахівців за рахунок насичення навчального матеріалу соціокультурним змістом.

Результативність формування соціокультурної компетентності майбутніх соціальних працівників визначається послідовністю дотримання наступних етапів: мотивування студентів до формування соціокультурної компетентності; набуття студентами соціокультурних знань, формування у них умінь та навичок соціокультурної діяльності; оцінювання та самооцінювання отриманих результатів.

Взаємопов'язаними складовими організаційного блоку є форми, методи та засоби. Розглянемо їх детальніше.

До форм, спрямованих на формування соціокультурної компетентності майбутніх соціальних працівників, було віднесено такі: лекції, практичні заняття, семінари, тренінги, самостійну роботу.

Ефективними методами, які варто застосовувати у процесі формування соціокультурної компетентності майбутніх фахівців, є: ділові та рольові ігри, моделювання та обговорення соціокультурних ситуацій, бесіда, дискусія, мозковий штурм, спостереження, пояснення.

Засобами, що сприятимуть оптимізації процесу формування соціокультурної компетентності майбутніх соціальних працівників, було визначено такі: інструкції, роздатковий матеріал, методичні рекомендації, літературні та інформаційні джерела, відео-інформаційні матеріали.

До складу результативного блоку моделі входять: критерії, рівні та результат.

У якості критеріїв сформованості соціокультурної компетентності майбутніх соціальних працівників нами було виділено такі: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, комунікативний та рефлексивний.

Соціокультурна компетентність у майбутніх соціальних працівників може бути сформована на одному із таких рівнів: високому, середньому або низькому.

Результатом процесу, відображеного в моделі, є сформованість соціокультурної компетентності майбутніх соціальних працівників.

Таким чином, розроблена нами модель формування соціокультурної компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі професійної підготовки являє собою цілісну систему, що складається з цільового, змістового, організаційного та результативного блоків. Кожен з них має відповідне змістове наповнення. У складі цільового блоку було виділено мету, завдання, принципи та

підходи. Складовими змістового блоку є компоненти та предметний зміст. Організаційний блок охарактеризовано за допомогою наступних складових: організаційно-педагогічні умови, етапи, форми, методи та засоби. Результативний блок представлений такими складовими, як критерії, рівні та результат.

Перспективами подальших досліджень у даному напрямку є експериментальна перевірка ефективності розробленої нами моделі формування соціокультурної компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі професійної підготовки та її удосконалення у разі виявлення в ході апробації певних недоліків.

Список використаних джерел

1. Дідур Н. А. Модель формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів початкової школи у процесі фахової підготовки. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. Чернівці, 2018. Вип. 151 (1). С. 248–252. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2018_151%281%29_57 (дата звернення: 20.02.2019).
2. Квасник О. В. Формування соціокультурної компетентності студентів технічних університетів у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Київський університет імені Бориса Грінченка. Київ, 2014. 22 с.
3. Ліпшиць Л. В. Формування соціокультурної компетентності майбутніх судноводіїв міжнародних рейсів у процесі вивчення соціально-гуманітарних дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Херсонський державний університет. Херсон, 2018. 253 с.
4. Рябова Ю. М. Підготовка майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності в багатонаціональному середовищі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Чорноморський державний університет імені Петра Могили. Миколаїв, 2016. 238 с.
5. Стандарт вищої освіти за спеціальністю 231 «Соціальна робота» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти : затв. наказом Міністерства освіти і науки України від 24.04.2019 р. № 557. Київ, 2019. 18 с. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/04/25/231-sotsialna-robota-bakalavr.pdf> (дата звернення: 11.06.2019).
6. Сулейманова П. В. Формирование социокультурной компетентности студентов многонационального региона : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / ФГБОУ ВПО «Московский государственный гуманитарный университет им. М. Шолохова». Москва, 2014. 20 с.

References

1. Didur, N. A. (2018). *Model formuvannia sotsiokulturnoi kompetentnosti maibutnih uchyteliv pochatkovoї shkoly u protsesi fakhovoi pidhotovky* [The model of formation of social and cultural competence of elementary school teachers to-be in course of professional training]. *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu. Serii: Pedahohichni nauky*. – The Bulletin of Chernihiv National Pedagogical University. Series: Pedagogical sciences, 151 (1), 248–252. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2018_151%281%29_57 [in Ukrainian].
2. Kvasnyk, O. V. (2014). *Formuvannia sotsiokulturnoi kompetentnosti studentiv tekhnichnykh universytetiv u protsesi vyvchennia psykholoho-pedahohichnykh dystsyplin* [Formation of social and cultural competence of students of technical universities in course of study of psychological and pedagogical disciplines]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
3. Lipshyts, L. V. (2018). *Formuvannia sotsiokulturnoi kompetentnosti maibutnih sudnovodiiv mizhnarodnykh reisiv u protsesi vyvchennia sotsialno-humanitarnykh dystsyplin* [Formation of social and cultural competence of navigators of international voyages to-be in course of study of social and humanitarian disciplines]. *Candidate's thesis*. Kherson [in Ukrainian].
4. Riabova, Yu. M. (2016). *Pidhotovka maibutnih sotsialnykh pratsivnykiv do profesiinoї diialnosti v bahatonatsionalnomu sere-dovyshchi* [Training of social workers to-be for the professional activity in multinational environment]. *Candidate's thesis*. Mykolaiv [in Ukrainian].
5. Standart vyshchoї osvity za spetsialnistiu 231 «Sotsialna robota» dlia pershoho (bakalavrskoho) rivnia vyshchoї osvity : zatv. nakazom Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 24.04.2019 r. № 557. (2019). [Higher education standard in specialty 231 «Social work» for the first (baccalaureate) level of higher education : approved by the order of the Ministry of education and science of Ukraine dd. April 24, 2019 No. 557]. Kyiv. Retrieved from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/04/25/231-sotsialna-robota-bakalavr.pdf> [in Ukrainian].
6. Suleymanova, P. V. (2014). *Formirovanie sotsiokulturnoy kompetentnosti studentov mnogonatsionalnogo regiona* [Formation of social and cultural competence of students of multinational region]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Moscow [in Russian].

Людмила Куринная. Модель формирования социокультурной компетентности будущих социальных работников в процессе профессиональной подготовки

Автором статьи акцентировано внимание на проблеме формирования социокультурной компетентности будущих социальных работников в процессе профессиональной подготовки. Обоснован выбор метода моделирования как одного из наиболее целесообразных для ее решения. Рассмотрены подходы других ученых к исследуемому вопросу. Дана собственная дефиниция понятия «модель формирования социокультурной компетентности» в контексте авторского исследования. Представлено описание разработанной модели формирования социокультурной компетентности будущих социальных работников в процессе профессиональной подготовки. Дана характеристика целевого, содержательного, организационного и результативного блоков, выделенных в составе предложенной модели.

Ключевые слова: модель, моделирование, социокультурная компетентность, социальный работник, профессиональная подготовка.

Liudmyla Kurinna. Model of formation of social and cultural competence of social workers to-be in course of professional training

The author of the article pays special attention to the problem of formation of social and cultural competence of social workers to-be in course of professional training, the topicality of which is confirmed by corresponding legal and regulatory framework. Moreover, the author also substantiates the choice of method of simulation as one of the most reasonable for its solution.

The own definition of the notion "the model of formation of social and cultural competence" was provided in the context of author's research. It was formulated as follows: "it is the integral system including certain structural components oriented to the professional becoming of social workers to-be in course of their professional training at higher educational establishments".

The attention was also focused on the approaches of other scientists to the matter under research. The author considers the models developed by the scientists O. Kvasnyk and Yu. Riabova, being of interest to author's research. The researcher O. Kvasnyk developed the model of formation of social and cultural competence of the professional of engineering and technical field. The structure of such model includes the following components: theoretic and methodological, organizational and sense bearing, procedural and activity, estimative and efficient. The scientist Yu. Riabova represented the model of training of social workers to-be for the professional activity in multinational environment. The model is structured according to the following blocks: organizational, sense bearing, test and efficient. Each specified block (or component) has own subject matter.

The article also represents the description of the model of formation of social and cultural competence of social workers to-be in course of professional training developed by the author. It also provides the characteristic of destination, sense bearing, organizational and efficient blocks identified in the structure of proposed model. Destination block is represented by such components as the purpose, task, principles and approaches. The components and subject content are the constituents of sense bearing block. The organizational block is characterized with the availability of the following components: organizational and pedagogical conditions, stages, forms, methods and means. The criteria, levels and result are identified in the structure of the efficient block.

Keywords: model, simulation, social and cultural competence, social worker, professional training.

DOI: 10.33310/2518-7813-2019-66-3-139-143
УДК 37. 013. 82: 78(045)

Еріка КУЦИН

аспірант, асистент кафедри
Мукачівський державний університет
e-mail: w380667005807@gmail.com

ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧНОГО ВПЛИВУ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У статті висвітлюється проблема впровадження у навчально-виховний процес арт-терапевтичних технологій як засобу психолого-педагогічної адаптації особистості в умовах глобалізації суспільства. Розкрито роль музичного мистецтва у впливі на емоційно-почуттєву сферу виявлення та розвитку природних здібностей, творчого вираження особистості, з'ясовано доцільність використання різновидів музикотерапії у музично-творчій діяльності молодших школярів. Музикомалювання, вокалотерапія, рецептивне сприймання музики, ритмотерапія, що сприяють подоланню психологічного дискомфорту у навчальній діяльності учнів, спонукають до творчого самовираження особистості, пізнання дитиною світу мистецтва.

Ключові слова: арт-терапія, технологія, інновація, профілактика, ізотерапія, хромотерапія, музико малювання, емоції.

Постановка проблеми. В умовах глобалізаційних змін відбувається переорієнтація на розвиток особистості дитини як основний ресурс, що визначає поступальний рух суспільства. Тому, система освіти в Україні потребує оновлення та збагачення змісту педагогічного процесу на засадах гуманізації, який забезпечував би повноцінний розвиток та становлення життєво компетентної творчої особистості, максимального розкриття її природного потенціалу та задатків. Саме у старшому дошкільному віці та у початковій школі відбувається формування життєвої, освітньої компетентності дитини, її успішного особистісного розвитку впродовж навчання в загальноосвітньому закладі. Гуманізація освіти передусім створює сприятливі психологічні та соціально-психологічні умови діяльності учнів, враховує їхні вікові та індивідуальні особливості, виявляє здібності і стимулює їхній всебічний розвиток.

У новітніх нормативних документах (Законі України «Про освіту», Концепції Нової української школи, Державному стандарті початкової освіти) підкреслена необхідність набуття учнями ключових компетентностей, що дають можливість розвитку успішного навчання, самовираження, самопізнання, соціальної адаптації і збереження як фізичного, так і психічного їх стану [5, с.4]. Такий розвиток освіти в Україні зумовлює необхідність активного впровадження у навчальний процес інноваційних технологій, сучасних педагогічних методів та засобів навчання, а також використання нововведень у практичну діяльність педагога. Сучасний вчитель музичного мистецтва повинен бути добре ознайомленим з інноватикою в педагогічній та мистецькій галузях і бути готовим до швидкого впровадження освітньо-мистецьких

інновацій в процес своєї професійної діяльності. Одним із ефективних шляхів вирішення поставлених завдань перед освітньою галуззю являється впровадження у навчально-виховний процес **арт-терапевтичної** інноваційної гуманістично зорієнтованої **технології**, що передбачає створення психологічно-комфортного освітнього середовища шляхом актуалізації педагогічного потенціалу засобами арт-терапевтичного впливу (вокалотерапія, проведення рухливих музичних ігор, музикотерапія, музикомалювання (хромотерапія, ізотерапія), тощо).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Терапевтичні ідеї гармонізації особистості мали місце у поглядах видатних зарубіжних педагогів-гуманістів (Й. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо, Я. Коменський, Я. Корчак, М.Монтесорі) та вітчизняних (А.Макаренка, С. Русова, В. Сухомлинський, К.Ушинський).

Проблематика формування особистості сучасної дитини засобами арт-терапії відображена у працях сучасних учених в галузі педагогіки (М. Алексєєва, О. Деркач, І.Лисенкова, Г.Побережна), психології (О.Вознесенська, Т. Глухова). У дослідженнях Л. Масол найбільш ґрунтовно розкрито сутність впровадження компетентісного підходу до змісту загальної мистецької освіти.

Нові ефективні методи реабілітації та профілактики, а також нетрадиційні підходи, щодо підвищення резервних можливостей розвитку дитини висвітлено у програмах оздоровчо-освітньої роботи «Веселкова музикотерапія», «Музично-оздоровчі мандрівки» І. Малашевської.

Практичний досвід використання таких арт-терапевтичних засобів у роботі з дітьми як ізотерапія та хромотерапія подано у працях

Я.Скрипник. Ідеї та окремі елементи концепції музично-раціональної психотерапії розкрито у навчальному посібнику для студентів вищих навчальних закладів В. Петрушина – «Музична психотерапія».

Мета статті. Розкрити значення музичного мистецтва у розвитку особистості учнів, висвітлити особливості використання його арт-терапевтичного потенціалу у впливі на емоційно-почуттєву сферу, самовираження та саморозвиток молодших школярів.

Результати дослідження. Глобальні зміни та інноваційні виклики сучасного суспільства спонукають до актуалізації та реалізації в навчально-виховному процесі головних завдань національної освіти, що задекларовані у нормативних державних документах. У Законі України про дошкільну освіту задекларовано важливість «збереження та зміцнення фізичного, психічного та духовного здоров'я підростаючого покоління» [6, с.4]. Характерними переживаннями сучасних дітей є відчуття дисгармонії та внутрішнього дисбалансу, що становить суттєву перешкоду в їх повноцінній життєдіяльності, особистісному розвитку, а також стає причиною психологічної нестабільності, проявів депресивного стану та різних захворювань. Сучасні діти перенасичені негативною інформацією, в потоці якої неусвідомлено-надмірно вони перебувають, отримуючи від неї шкідливий руйнівний вплив. Дитяча нервова система не встигає адаптуватися до шаленого темпу і ритму життя, тому їй притаманний неспокій, нервовість, гіперактивність, погіршення продуктивної діяльності та виникнення психосоматичних захворювань. Дана проблематика набуває особливої актуальності в освітньо-педагогічній галузі та потребує створення нових ефективних методів і прийомів реабілітації та профілактики, нетрадиційних підходів, що підвищують резервні можливості організму дитини в навчально-виховному процесі. Одним із інноваційних видів освітньої діяльності, що допоможе захистити дитину від шкідливого впливу сьогодення та пробудити захисні механізми її організму – є арт-терапія.

«Використання арт-терапевтичних інструментів спеціалістом дозволяє клієнту встановити контакт з ранніми чи актуальними переживаннями, сприяє відреагуванню сильних емоцій, переживань, виразити які за допомогою слів буває набагато важче» [3]. Таким чином, володіючи арсеналом арт-терапевтичних інструментів, педагог у своїй професійній діяльності зможе допомогти учневі у власному самовираженні та самопізнанні, а також, у вмінні презентувати себе світу. Шляхом актуалізації арт-терапевтичного потенціалу традиційних засобів психолого-педагогічного

впливу (гра, музика, танець, спілкування) передбачено створення психологічно-комфортного освітнього середовища у навчально-виховному процесі молодших школярів [4, с.32].

Одним із вагомих висновків науковців являється поділ арт-терапії на три форми:

- активна (створення продукту творчості, зокрема-малюнок, скульптура, музична композиція, танець);
- пасивна (використання художніх творів, які вже створені: розгляд картин, читання книги, прослуховування музичного твору);
- змішана (використання вже створених витворів мистецтва: музичні твори, картини, казки, тощо) для створення власних творчих продуктів.

Саме такий зв'язок мистецтв з сутністю людини залишається актуальним і активно використовується у європейських арт-терапевтичних школах [1].

Найбільш обґрунтованою являється класифікація мистецтв німецького філософа і художника Р.Штайнера, де він мистецтво ділить на дві сфери:

- сфера мистецтв, які працюють з матеріальним:
 - а) мистецтво оформлення простору (середовища);
 - б) мистецтво створення динамічної пластички і об'ємних форм;
 - в) мистецтво вираження форм за допомогою ліній та кольору.
- сфера мистецтв, які працюють із нематеріальним:
 - а) мистецтво володіння словом;
 - б) мистецтво володіння рухами;
 - в) мистецтво володіння соціальним простором. [3].

Застосування арт-терапевтичних технік сприяє досягненню наступних результатів:

- розвитку творчих здібностей;
- росту самопізнання;
- розвитку емоційно-морального потенціалу;
- формування вмінь вирішувати конфліктні ситуації, зняття напруги, релаксації;
- формування вмінь виражати емоції;
- розвитку комунікативних навиків, навичок соціальної підтримки і взаємної довіри [4, с.48].

Отже, впровадження в навчально-виховний процес інноваційної арт-терапевтичної технології як одного з ефективних шляхів вирішення ряду завдань, зокрема, формування почуття задоволення й насолоди від навчально-пізнавальної діяльності, збереження індивідуальності кожного учня та вихованця, дасть можливість вчителю бачити внутрішній світ кожної дитини.

Використання арт-терапевтичних прийомів та методів в роботі вчителя музичного мистецтва

може відбуватися на будь-якому етапі заняття, використовуючи їх як складову частину художньо-творчої діяльності учнів. Арт-терапевтичні завдання в процесі занять, можуть бути найрізноманітнішими: від звичайного малювання до аплікації, ліплення, колажу.

Як відомо, через малюнок дитина може виплеснути негативні почуття та поділитися позитивними емоціями, а арт-терапія – це лікування за допомогою залучення дитини до мистецтва, через яке дитина може самостійно висловлювати свої почуття, потреби та мотивацію своєї поведінки, діяльності й спілкування, що так необхідні для її повноцінного розвитку та для пристосування до навколишнього середовища, соціума [8, с.7].

Застосування арт-терапевтичних методів дуже ефективне у роботі з дітьми, які мають вади зору, оскільки, вони комплексують, замикаються в собі, зазнають труднощів в просторовій орієнтації та розпізнанні кольорів. У роботі з дітьми зі зниженим зором, або для корекції зору слід використовувати два напрями арт-терапії:

- хромотерапію;
- ізотерапію, застосування яких допоможе відновити та покращити зір, зняти напруження та розвинути ококоруховий апарат [8].

Проблеми вирішення зміцнення фізичного здоров'я, гармонізації емоційних станів, моделювання поведінки дитини та активізація її творчого потенціалу окреслена у розробці парціальної програми «Веселкова музикотерапія» І. Малашевської. В ній авторка опиралася на ідеї «ритмопластичного виховання», які висвітлені у праці Емілія Жак-Далькроза – «Ритм», та на важливість значення фольклору, народних ладів і ритмів у дитячому вихованні, що розкриті у працях Бели Бартока.

Підвищенню резервних сил дитячого організму сприяє ефективний різновид арт-терапії – вокалотерапія. Арт-терапевтичний вплив вокального звуку на організм дитини, здійснюється через вібрації частот, наприклад, звук «А»-позитивно впливає на верхні дихальні шляхи, «І»-головний мозок, гіпофіз, «Є»-гортань, щитовидну залозу.

Доцільність впровадження вокалотерапії у навчально-виховний процес полягає у своєрідній музично-звуковій гімнастиці. Практичне значення містять в собі вокалотерапевтичні вправи для дітей молодшого шкільного віку, зокрема: «Голоси природи», «Пташині співи», «Дикі тварини».

Танцювально-рухова терапія здійснюється через такий вид роботи як музично-танцювальна діяльність на заняттях музичного мистецтва та музично-оздоровчих заняттях. Вона спрямована на підготовку до загальної емоційно-психологічної розрядки, тому здебільшого належить до емоційно-активізувальних видів діяльності. Основна мета їх полягає у вивільненні нереалізованої енергії, зокрема, гіперактивних дітей, та сприяння розгальмованості дошкільників, особливо замкнених та дітей із браком уваги. Провідним методом у цьому виді діяльності є імпровізація на основі емоцій, викликаних музикою, що дає змогу заглибитися кожній дитині у свій внутрішній світ і відпустити відповідну емоцію (страх, гнів, образ) [6, с.18].

Застосування музикомалювання (поєднання музики і малювання) у практичній роботі дітей, дасть можливість розвивати в них творчу активність та творчу уяву. рухливі музичні ігри, драматизація під музику усуне психоемоційне напруження та виховає толерантність у спілкуванні

Висновки і перспективи подальших досліджень. Для ефективного використання арт-терапевтичної технології у навчально-виховному процесі потрібно використовувати якомога більшу кількість арт-терапевтичних напрямків у їх поєднанні на уроках музичного мистецтва в ДНЗ та ЗОШ. На даний час для обґрунтування практики арт-терапевтичної роботи з дітьми педагогічно найбільш впровадженими є ті, що орієнтовані на процес психічного, морально-духовного, корекційного розвитку особистості.

На нашу думку, потенціал музичного мистецтва є одним з найбільш суттєвих і життєво-необхідних чинників розвитку особистості, самовираженні та самопізнанні учнів молодшого шкільного віку.

Список використаних джерел

1. Вознесенська О. Арт-терапія в роботі практичного психолога: Використання арт-терапії в освіті / О. Вознесенська, Л. Мова. – К.: Шкільний світ, 2007. – 120 с.
2. Комаровська О. Мистецькі досягнення учнів: що і як оцінюємо / О. Комаровська // Мистецтво та освіта. – №4(90). – 2018. – С. 2 – 6.
3. Костевич В. Розкриття та інтеграції творчого потенціалу в просторі арт-терапії / В. Костевич // Простір арт-терапії: Разом з вами: збірник наукових статей / за наук. редакцією А. Чуприкова, О. Браусенка-Кузнецова, О. Вознесенської. – К., 2006. – С. 34 – 38.
4. Лисенкова І. Арт-терапія як засіб соціально-педагогічної підтримки молодших школярів із затримкою психічного розвитку: ... дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук / І. Лисенкова. – Миколаїв: Чорноморський державний університет ім. П. Могили, 2012.
5. Малашевська І. Програма оздоровчо-освітньої роботи з дітьми старшого дошкільного віку «Веселкова музикотерапія» / І. Малашевська, С. Демидова. – вид. 2-ге, без змін. – Тернопіль: Мандрівець, 2016. – 44 с.

6. Музично-оздоровчі мандрівки з дітьми п'ятого року життя: програма і методичні рекомендації / авт. кол.: С. Боднар та ін. – Тернопіль: Мандрівець, 2017. – 128 с.
7. Петрушин В. Музыкальна психотерапия: Теория и практика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. Петрушин. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2011. – 176 с.
8. Скрипник Я. Використання ізотерапії та хромотерапії як арт-терапевтичного засобу в роботі з дітьми зі зниженим зором / Я. Скрипник // Мистецтво в школі. – №10(70) жовтень. – 2014. – С. 7 – 8.
9. Щиголева А. Застосування інтерактивних технологій на уроках музичного мистецтва / А. Щиголева // Мистецтво в школі. – №9(33) вересень. – 2011. – С. 5 – 7.

References

1. Voznesensk, O., Mova, L. (2007), Art-terapiya v rabote praktynchnoho psykholoha: Vykorystannya art-terapiyi v osviti [Art therapy in the work of a practical psychologist: Use of art therapy in education], School World, Kyiv, 120 p.
2. Komarovskaya, O. (2018) Artistic achievements of students: what do we appreciate [Mystets'ki dosyahnennya uchniv: shcho i yak otsynuyemo], Art and education, No. 4 (90), pp. 2-6.
3. Kostevich V. (2006), Discovery and integration of creative potential in the space of art therapy, Space art therapy: Together with you: a collection of scientific articles [Rozkryttya ta intehratsiyi tvorchoho potentsialu v prostori art-terapiyi, Prostir art-terapiyi: Razom z vamy: zbirnyk naukovykh statey], red. A. Chuprikov, O. Bruusenko-Kuznetsov, O. Voznesenskaya, Kyiv, pp. 34 – 38
4. Lysenkova, I. (2012), Art therapy as a means of socio-pedagogical support for younger students with a delay in mental development: dissertation [Art-terapiya yak zasib sotsial'no-pedahohichnoyi pidtrymky molodshykh shkolyariv iz zatrymkoyu psykhychnoho rozvytku: ... dys. na zdobuttya nauk. stupenya kand. ped. nauk], Nikolaev: Black Sea State University named after. P. Mohyli.
5. Malashevskaya, I., Demidova, S. (2016), Prohrama ozdorovcho-osvitn'oyi roboty z dit'my starshoho doshkil'noho viku «Veselkova muzykoterapiya» [The program of health-educational work with children of the senior preschool age "Veselkova music therapy"], edition 2nd, Mandrivets, Ternopil, 44 p.
6. Bodnar, S. (2017), Muzychno-ozdorovchi mandrivky z dit'my p'yatoho roku zhyttya: prohrama i metodychni rekomendatsiyi [Musical-recreational travels with children of the fifth year of life: program and methodical recommendations], Mandrivets, Ternopil, 128 p.
7. Petrushin, V. (2011), Muzykal'na psikhoterapiya: Teoriya i praktika: ucheb. posobiye dlya stud. vyssh. ucheb. Zavedeniy [Musical psychotherapy: Theory and practice: studies. allowance for stud. higher studies. institutions], Vlados, Moscow, 176 p.
8. Skrypnyk, Y. (2014), Use of isotherapy and chromotherapy as an art-therapeutic agent in working with children with reduced vision [Vykorystannya izoterapiyi ta khromoterapiyi yak art-terapevtychnoho zasobu v roboti z dit'my zi znyzhenym zorom], Art in school, No. 10 (70) October, pp. 7 – 8.
9. Shchigoleva, A. (2011), Application of interactive technologies at musical art lessons [Zastosuvannya interaktyvnykh tekhnolohiy na urokakh muzychnoho mystetstva], Art in school, No. 9 (33) September, pp. 5 – 7.

Эрика Куцын. Педагогический потенциал арт-терапевтического воздействия музыкального искусства

В статье раскрыта проблема внедрения в учебно-воспитательный процесс арт-терапевтических технологий как средство психолого-педагогической адаптации личности учеников в условиях глобализации общества. Раскрыта роль и влияние музыкального искусства на эмоционально-чувствительную сферу, раскрытия и развития естественного таланта, творческого выражения личности. Выяснена роль использования разных видов музыкотерапии в сфере музыкально-творческой деятельности младших школьников. Музыкорисование, вокалотерапия, изотерапия, рецептивное восприятие музыки, ритм-терапия, которые способствуют извлечению психологического дискомфорта в учебной деятельности младших школьников, подталкивают к творческому самовыражению их личности, познанию мира искусств.

Ключевые слова: арт-терапия, технология, инновация, профилактика, изотерапия, хромотерапия, музыкорисование, эмоции.

Erika Kutsyn. Pedagogical potential of art-therapeutic influence of musical art

The article considers the problem of the introduction into the educational process of art-therapeutic technologies as a means of psychological and pedagogical adaptation of the individual in the conditions of society globalization. The role of musical art in influencing the emotional and sensual sphere of revealing and development of natural abilities, creative expression of personality is revealed, the expediency of using varieties of music therapy in music-creative activity of younger students is clarified. Music education, vocal therapy, receptive perception of music, rhythm therapy, which contribute to overcoming psychological discomfort in students' educational activities, encourage the creative expression of personality, the child's knowledge of the art world. The education system in Ukraine requires updating and enriching the content of the pedagogical process on the basis of humanization, which will contribute to the full development of the individual, the formation of vital competences for the maximum disclosure of his or her natural inclinations and creative potential. It is in the primary school that the foundations for the formation of the experience of educators (younger students), their needs, which motivate learning, knowledge and skills, which are formed in different educational environment, different social situations and condition the formation of attitude to them, are laid. The state normative document (The Law of Ukraine "On Education") emphasizes the need for students to acquire key competences that enable the development of successful learning, self-expression, self-knowledge, social adaptation and preservation of their physical and mental state. Such development of education in Ukraine makes it necessary to actively introduce into the

educational process the innovative technologies and modern pedagogical approaches, among which art-pedagogy is a new trend that integrates theoretical knowledge and methodological developments in psychology, art and pedagogy. With the help of music, drawing, fairy tales, theatre teachers can unite the class, identify problems of the child in time, form their life values, motivate them to study. The professional activity of a music art teacher in the context of educational reform and the introduction of inclusive education as a form of providing equal access to quality education for children with special educational needs, presupposes the need to master innovative technologies for the use of musical art as a method of comprehensive and multidimensional stimulation of personality development, child's condition, behavioural abnormalities, and also as a form of art treatment. One of the effective ways of solving the set tasks before the educational industry is the introduction of innovative, art-therapeutic – humanistic-oriented technology in the educational process, which involves the creation of a psychologically-comfortable educational environment by updating the pedagogical potential by means of art education (vocal therapy, art therapy, music therapy, (etc.).

Key words: art therapy, technology, innovation, prevention, isotherapy, chromotherapy, music drawing, emotions.

DOI: 10.33310/2518-7813-2019-66-3-144-149

УДК: 376.091-055.52:37.018.1-005

Олена ЛАСТОЧКІНА

*кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри логопедії,
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка,
м. Суми
e-mail: llastochkina@gmail.com.*

Ольга ЛЯННА

*кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри здоров'я,
фізичної терапії, реабілітації та ерготерапії,
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка,
м. Суми
e-mail: llastochkina@gmail.com.*

Віталіна ЛИТВИНЕНКО

*кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри здоров'я,
фізичної терапії, реабілітації та ерготерапії,
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка,
м. Суми
e-mail: llastochkina@gmail.com.*

СУЧАСНІ НАПРЯМИ РОБОТИ З СІМ'ЄЮ, ЩО ВИХОВУЄ ДИТИНУ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

У статті представлено провідні ідеї науковців щодо логопедичного супроводу сімей, які виховують дітей з порушеннями мовлення та окреслено напрями розв'язання означеної проблеми. Зокрема, авторами схарактеризовано різні колективні й індивідуальні форми роботи та способи представлення логокорекційної інформації, що забезпечують ефективну комунікацію фахівців із батьками та справляють потужний освітній вплив на батьків, тим самим підвищуючи ефективність корекційно-розвивальної роботи з дітьми-логопатами.

Ключові слова: сім'я, дитина з порушеннями мовлення, взаємодія, логопедичний супровід, форми логокорекційної роботи, види логопедичної інформації.

Постановка проблеми. Сучасна національна система логокорекційної допомоги для дошкільників із тяжкими порушеннями мовлення різного ґенезу ефективно функціонує при освітніх, лікувальних та реабілітаційних установах.

Одним із критеріїв, що характеризує систему логокорекційного впливу є її учасники, які одночасно та послідовно реалізують процес корекції мовлення. Такими учасниками є корекційні педагоги (логопеди), спеціальні (практичні) психологи, інші фахівці (педагогічного та медико-реабілітаційного фаху), власне, дитина з порушеннями мовлення і обов'язково члени її близького оточення – сім'я! Адже, сім'я природньо має максимальні можливості щодо позитивного впливу на психофізичний розвиток власної дитини й, у випадку порушень мовлення, прискорювати та оптимізувати процес надання корекційної, розвивальної, освітньої допомоги. Але очевидним є той факт, що навчально-виховний потенціал родини дитини-логопата не застосовується повноцінно.

На сучасному етапі розвитку суспільства спільно з формуванням гуманістичної спрямованості освіти інтенсивно розвивається ідея психолого-педагогічного супроводу всіх суб'єктів освіт-

нього процесу, що виникла в рамках проблеми надання ефективної кваліфікованої допомоги.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

На сьогоднішній день під **психолого-педагогічним супроводом** розуміють підтримку психічно здорових людей, у яких на певному етапі розвитку виникають особистісні труднощі. Супровід може бути досить ефективним при вирішенні складних сімейних ситуацій, стосунків між партнерами, батьками, дітьми, в урегулюванні неприємностей на роботі, при переживанні стресу чи дистресу тощо. Супровід розглядають як системну інтегративну технологію соціально-психологічної та педагогічної допомоги особистості та як один із видів соціального патронажу.

Однією зі складових психолого-педагогічного супроводу є **логопедичний супровід** – пріоритетний напрям роботи фахівців різного профілю із родинами, що виховують дітей з порушеннями мовлення, що здійснюється з метою підвищення якості процесу корекції мовлення дітей означеної категорії.

Питаннями сімейного виховання дітей із порушеннями мовлення займалися Г. Волкова, Ю. Гаркуша, Г. Гуровець, С. Григорян, Н. Рижова,

Л. Ефіменкова, Н. Крилова, В. Лубовський, О. Мастюкова, Е. Міронова, А. Московкіна, Н. Новоторцева, Л. Носкова, В. Селіверстов, Т. Філічева, Г. Чиркіна та ін. Науковці вважають організацію правильного сімейного виховання таких дітей однією із умов створення для них розвивального середовища [4].

Дослідники наголошують на необхідності підвищення психолого-педагогічної культури батьків. Найважливішими передумовами для підвищення ефективності роботи педагогічного колективу освітнього закладу, де навчається дитина з порушеннями мовлення, науковці називають формування в батьків мотивованого ставлення до корекційної роботи, підвищення логопедичних знань та активне їх включення в цей процес.

Мета: представити характеристики та сучасні актуальні напрями логопедичного супроводу сімей, що виховують дітей з порушеннями мовлення.

Виклад основного матеріалу. Науковцями доведено про позитивний вплив ціннісної системи орієнтирів батьків на формування дитячої особистості, що є основою здорового емоційного клімату в сім'ї; почуття любові та довіри між батьками (близькими) спрямовуються на дитину, що втілюється в її свідомості та супроводжується позитивними емоційними переживаннями. Напрямок батьківсько-дитячих відносин розглядався у працях Ю.Аркіна, О.Вишневського, О.Духновича, Н.Лубенець, А.Макаренка, Я.Мамонтова, С.Русової, В.Сухомлинського, К.Ушинського, Я.Чепіги; експериментально-прикладному аналізу характеристик батьківсько-дитячих взаємин присвячено дослідження Р.Белла, О.Варги, В.Гарбузова, Є.Бйдемільера, О.Захарова, О.Карабанової, Р.Овчарової, М.Сапоровської, О.Смирнової, В.Смехова, В.Століна, Р.Хавули, Е.Шефер та інших [2].

Аналіз літературних джерел свідчить про те, що поява в сім'ї дітей з особливостями психофізичного розвитку завжди пов'язана з емоційними труднощами, виснаженням членів сімей. Особистісні особливості батьків визначають їхнє ставлення до дефектів дитини, частина батьків серйозно стурбовані відхиленнями у розвитку дитини, інші, висловлюючи тривогу, нічого не роблять для того, щоб допомогти своїй дитині. Багато батьків зовсім не звертають уваги на недоліки в розвитку мовлення своїх дітей [2, 4, 5].

Отже, науковці констатують необхідність вивчення сімей, що мають дітей означеної категорії, і розробку системи заходів щодо надання цим сім'ям психолого-педагогічної допомоги (Л.Вавіна, А.Висоцька, Т.Дегтяренко, Т.Ілляшенко, В.Кисличенко, С.Конопляста, Р.Кравченко, С.Міронова, Ю.Рібцун, М.Рождественська, О.Романенко,

Л.Ханзерук, О.Чеботарьова, А.Шевцов, В.Шпак, Д.Шульженко та інші) [1, 2, 5].

Найбільш численну групу дітей з особливостями психофізичного розвитку складають діти із мовленнєвими порушеннями. Тривалий час діти даної категорії та особливості їх навчання і виховання розглядалися такими авторами, як О.Архіпова, О.Вінарська, Г.Волкова, Л.Волкова, В.Воробйова, В.Глухов, Б.Гріншпун, Г.Жаренкова, Г.Каше, Р.Лалаєва, Р.Левіна, Л.Лопатіна, С.Ляпідевський, Н.Нікашина, О.Орлова, О.Правдіна, В.Селіверстов, Є.Соботович, Л.Спірова, Т.Туманова, Т.Філічева, М.Хватцев, Н.Чевелєва, Г.Чірка, С.Шаховська та інші [4].

Особливості розвитку дітей з мовленнєвими порушеннями є обтяжливими для психіки батьків. Саме порушення мовлення або їх повна відсутність є передумовою до виникнення комунікативного бар'єру, відчуженості в батьківсько-дитячих стосунках. Проблеми мовленнєвого розвитку дитини виступають як фактор, що знижує можливості соціального спілкування дитини. Дитина з мовленнєвими порушеннями може розглядатися батьками як така, яка має менші соціальні перспективи в майбутньому. Для фахівців, які працюють із дітьми з різними мовленнєвими патологіями, взаємодія з батьками – логопедичний супровід – набуває все більшої значущості.

Розробками проблем створення та удосконалення системи психолого-педагогічного та, зокрема, логопедичного, супроводу сімей, що виховують дітей з вадами мовлення займалися такі вчені, як Л.Вавіна, В.Кисличенко, С.Конопляста, Ю.Рібцун, М.Рождественська, О.Романенко, Н.Жукова, О.Корнєв, О.Мастюкова, В.Сорокін, Т.Філічева, Л.Шипіцина та ін.) свідчить про недостатність вивчення можливостей батьків у процесі корекції мовлення, про несформованість вимог до участі родини у логокорекції, відсутність єдиної системи інформування батьків та попередження мовленнєвих розладів [4].

Логопедичний супровід розглядається нами як взаємодія усіх учасників корекційного процесу; він реалізується, як одночасно-послідовна система роботи і починається зі взаємодії між педагогами (логопеди) й фахівцями іншого профілю (спеціальні психологи, лікарі, реабілітологи) із дитиною, а далі специфіку навчально-виховної взаємодії з дитиною-логопатом (під керівництвом педагога) продовжують батьки.

Успіх логопедичного супроводу значною мірою залежить від тісного контакту педагогів із батьками, від єдності вимог, прийомів роботи з дітьми. Взаємодія педагогів та батьків здійснюється на всіх етапах роботи з дитиною, починаючи з первинного обстеження, результати якого

повідомляються. Також родина систематично інформується про специфіку, зміст та результати корекційно-розвивальної роботи з дітьми.

Отже, корекційно-виховна робота з дітьми-логопатами – це максимально розпланована система, частиною якої є логопедизація всього навчально-виховного процесу, життя дитини у родині, адже, цілеспрямована, систематично спланована, комплексна робота логопеда, психолога, вихователів, усвідомлене й зацікавлене включення у цей процес батьків – найважливіший аспект підвищення результативності навчання, виховання та корекції мовлення дітей означеної категорії [2, 4].

Головною метою впливу є зміна самосвідомості батьків, формування у них позитивного сприйняття особистості дитини з порушеннями мовлення. Така позиція дозволить батькові знайти новий життєвий сенс, гармонізувати взаємини з дитиною, підвищити власну самооцінку, оптимізувати самосвідомість, мотивувати на використання гармонійних моделей виховання, що в перспективі забезпечить оптимальну соціальну адаптацію дитини.

У цілому для різних батьків, які виховують дитину з вадами мовлення, характерні наступні типи поведінки в стосунках з дитиною: батьки розгублені; батьки скаржаться на проблему, або заперечують стан дитини з вадами мовлення; батьки шукають шляхи вирішення проблем [6, 7].

Головне завдання дошкільної установи в роботі з батьками дітей з порушеннями мовлення полягає у формуванні психолого-педагогічної та логопедичної компетенції батьків. Під ними варто розуміти певний рівень знань про психофізіологічні особливості розвитку дітей певного віку та засоби педагогічного впливу з метою усунення мовленнєвих порушень.

Розв'язання означеного завдання в сучасних умовах можливе в процесі організації створення логопедичного супроводу, як складової системи психолого-педагогічного супроводу батьків дітей-логопатів.

Долучаючись до думки сучасних корекціоністів, можемо стверджувати, що створення системи логопедичного супроводу, у режимі взаємодії всіх учасників освітнього простору (дитина-логопед-вихователь (інші спеціалісти)-батьки) дозволяє розширити класичну схему супроводу, що полягає у наданні консультативної і практичної допомоги батькам та має проводитися в таких напрямках [2, 4, 6]:

- гармонізація дитячо-батьківських відносин;
- допомога батькам у формуванні адекватної оцінки стану дитини;
- оптимізація соціальних контактів родини;

- психолого-педагогічна просвіта батьків;
- навчання батьків прийомам корекційно-логопедичної роботи з подальшим контролем за її здійсненням.

На нашу думку, система логопедичного супроводу може бути представлена у вигляді двох узагальнених напрямів роботи [1]:

1) Логопедичний: передбачає придбання знання про періоди й особливості мовленнєвого розвитку дитини в онтогенезі, розвиток умінь активізувати мовленнєве спілкування дітей, формування знань про прояви мовленнєвих порушень у дошкільників, створення мотивації для участі в спільній з логопедом і вихователями корекційній роботі з дітьми, формування вмінь виконувати завдання логопеда та використовувати прийоми корекційно-логопедичної роботи. Все це сприяє проведенню систематичної корекційної роботи за завданням логопеда й вихователя, дотриманню однакових вимог і наступності логопедичного впливу, проведення систематичної корекційної роботи за завданнями логопеда й вихователя.

2) Психологічний: передбачає формування знань про хід мовленнєвого розвитку дитини в онтогенезі, формування знань про вікові психолого-педагогічні особливості дітей, розвиток навичок створення мотивації для мовленнєвого спілкування дітей, розвиток умінь створити умови для нормального загального й мовленнєвого розвитку дітей, створення шляхів взаємодії дітей та батьків.

Можемо виділити **колективну та індивідуальну** форми роботи, що проводяться з батьками.

Колективну роботу можна реалізувати, як: батьківські збори, консультації, семінари, фронтальні відкриті заняття, майстер-класи, круглі столи, виставки посібників, бібліотеки ігор та вправ, відеотеки, свята на мовленнєву тематику, дні відкритих дверей, конференції.

До **індивідуальних форм роботи** входять такі види: індивідуальні бесіди, індивідуальні практикуми, перегляд індивідуальних занять, записки-рекомендації, зошит для домашніх завдань, анкетування, домашня бібліотека.

Нині цікавою та досить ефективною й інтерактивною формою супровідницької роботи з батьками є використання **хмарних технологій** як для індивідуальної, так і колективної роботи. Актуальність використання хмарних технологій зумовлена пришвидшеним темпом життя, недостатністю вільного часу, моральним застарінням використання традиційних методів взаємодії.

Для реалізації завдань логопедичного супроводу батьків, які виховують дітей з порушеннями мовлення засобами хмарних технологій викорис-

товують наступні різновиди хмаро орієнтованих технологій [1, 3]:

- блоги;
- онлайн-конференції (скайп- чи вайбер-зустрічі);
- спілкування в різноманітних месенджерах та соціальних мережах.

Блог – «мережевий журнал чи щоденник подій» – це веб-сайт, головний зміст якого – записи, зображення чи мультимедіа, що регулярно додаються. Для блогів характерні короткі записи тимчасової значущості. У логопедичному блозі педагог може розміщувати короткі повідомлення та фото, відео, посилання на літературу, розвиваючі ігри для дітей.

Цей вид взаємозв'язку має ряд переваг: індивідуалізація інформації, економія часу, наявність зворотнього зв'язку. Але на жаль, існують недоліки даного виду взаємозв'язку: блог відображає лише певну кількість записів, а також ведення блогу потребує наявності певних знань і вмінь області веб-конструювання [1].

Онлайн-конференції за допомогою сервісів Skype, Viber тощо допомагають проводити класичні форми взаємодії у реальному часі, але без посередньої присутності учасників цього заходу. Потрібно мати лише гаджет, підключення до мережі та знаходитися в будь-якій точці світу аби вийти на зв'язок і вирішувати нагальні питання щодо навчання, виховання та корекції мовлення дитини.

Використання **менеджерів та соціальних мереж** дозволяє педагогу виконувати безліч завдань:

- консультування;
- відповіді на запитання;
- розміщення рекомендацій для батьків;
- розсилання запрошень та певної інформації.

Даний вид діяльності є зручним для економії часу батьків, але потребує надмірного використання часу педагога щодо масового розсилання матеріалів [3].

Також порівняно новим кроком у взаємодії фахівців із сім'єю є використання **медіахостингів та стрічок часу**. Ці додатки дають змогу простежити динаміку мовленнєвого розвитку кожної окремої дитини (адже є обмеження, тому, ця інформація персоналізована і призначена лише для кожної конкретної сім'ї). Стрічка часу являє собою часову шкалу, на яку можна нанести певні події в хронологічній послідовності (фрагменти занять,

теги (посилання) на літературу та інші сайти для детального пояснення того, що відбувається на екрані). При цьому батьки також можуть приймати участь у створенні стрічки часу, додаючи відео виконання домашніх завдань логопеда, фрагментів мовленнєвої активності дитини. За необхідності можна додавати форуми в стрічки часу для вирішення нагальних проблем та консультування батьків.

Завдяки спільній роботі батьків, логопеда, психолога, вихователів та інших спеціалістів можна отримати бажані результати корекційно-розвивальної роботи, не маючи при цьому особистого контакту, але приділяючи максимум уваги проблемам дитини у зручний для цього час.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Логопедичний супровід є важливим напрямом роботи з сім'ями, які виховують дитину з мовленнєвими порушеннями. Це максимально адресна психологічна, педагогічна та корекційно-логопедична допомога з метою сприяння розвитку особистості дитини-логопата до досягнення нею максимально можливої самостійності. На сьогодні існує велике різноманіття видів вищезазначеної взаємодії: від друкованої роздаткової продукції, інформації на логопедичному стенді, консультацій, тренінгів, лекцій, майстер-класів до онлайн-консультацій, вебінарів, авторських блогів і т.п.

На нашу думку, максимально інформативними та інтерактивними є сучасні інформаційні технології, що дозволяють усім учасникам такої взаємодії ефективно спілкуватися у зручній і ненав'язливій формі.

Використовуючи різноманіття хмаро орієнтованих технологій, батьки мають можливість: сформувати знання про вікові психолого-педагогічні особливості дітей; володіти основними знаннями про хід мовленнєвого розвитку власної дитини; розуміти, розрізняти норму та відхилення від норми мовленнєвого розвитку; вміти налагоджувати ефективний взаємозв'язок із дитиною; створювати умови для нормального загального й мовленнєвого розвитку дітей; проводити систематичну роботу з розвитку мовлення дітей; активізувати мовленнєве спілкування дітей; бути мотивованими для участі в спільній з логопедом і фахівцями іншого профілю корекційній роботі з дітьми; виконувати планові завдання логопеда, використовуючи елементи корекційно-логопедичної роботи.

Список використаних джерел

1. Бошкова С.В. Використання хмаро орієнтованих технологій у системі логопедичного супроводу батьків, які виховують дітей із порушеннями мовлення / С.В.Бошкова, О.В.Ласточкіна // Актуальні проблеми корекційної педагогіки, психології та реабілітації : м-ли III Всеукр. студ. конф., м. Суми : ФОП Цьома С.П., 2019. – С.91-94.

- Гончар Л. В. Теоретико-методичні засади формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин : дис. доктора пед. наук : 13.00.07 / Л.В.Гончар. – Київ, 2018. – 505 с.
- Гриценко В.Г. Формування навчального середовища з використанням соціальних хмарних сервісів / В.Г.Гриценко // Хмарні технології в освіті : матеріали Всеукраїнського науково-методичного Інтернет-семінару (21.12.2012 р.). – Кривий Ріг : КМІ, 2012. – С. 29-30.
- Кисличенко В.А. Логопедичний супровід сім'ї, в якій виховується дитина з порушеннями мовлення : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.03 / В.А.Кисличенко. – НПУ імені М.П.Драгоманова.– К., 2011. – 20 с.
- Миронова С.П. Робота фахівців з сім'ями, які виховують дітей з особливими освітніми потребами / С.П.Миронова. – Актуальні питання корекційної освіти. – 2017, № 9. – <http://aqce.com.ua/vipusk-n9-2017/mironova-sp-robota-fahivciv-z-simjami-jaki-vihovujut-ditej-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebam.html>.
- Степанова Е.В. Организация работы с родителями детей логопедической группы детского сада / Е.В.Степанова // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2008. – № 6. – С.74-78.
- Фоминых Е.Н. Взаимодействие учителя-логопеда с родителями воспитанников: традиционные и инновационные формы / Е.Н.Фоминых // Логопед. – 2009. – № 7. – С. 92-95.

References

- Boshkova S.V. (2019). Vykorystannia khmaro oriientovanykh tekhnolohii u systemi lohopedychnoho suprovodu batkiv, yaki vykhovuiut ditei iz porushenniamy movlennia [Aktualni problemy korektsiinoi pedahohiky, psykholohii ta reabilitatsii : m-ly III Vseukr. stud. konf.]. Sumy : FOP Tsoma S.P. – S.91-94 [in Ukrainian].
- Honchar L. V. (2018). Teoretyko-metodychni zasady formuvannia humannykh batkivsko-dytiachykh vzaiemyn [dys. doktora ped. nauk : 13.00.07]. Kyiv, 505 s. [in Ukrainian].
- Hrytsenko V.H. (2012). Formuvannia navchalnoho seredovyshcha z vykorystanniam sotsialnykh khmarnykh servisiv [Khmarni tekhnolohii v osviti : materialy Vseukrainskoho naukovy-metodychnoho Internet-seminaru]. Kryvyi Rih : KMI. – S. 29-30. [in Ukrainian].
- Myronova S.P. (2017). Robota fakhivtsiv z simiami, yaki vykhovuiut ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebam [Aktualni pytan- nia korektsiinoi osvity, № 9]. <http://aqce.com.ua/vipusk-n9-2017/mironova-sp-robota-fahivciv-z-simjami-jaki-vihovujut-ditej-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami.html> [in Ukrainian].
- Kyslychenko V.A. (2011). Lohopedychnyi suprovod simi, v yakii vykhovuietsia dytna z porushenniamy movlennia [avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : spets. 13.00.03]. NPU imeni M.P.Drahomanova.– K., 20 s. [in Ukrainian].
- Stepanova E.V. (2008). Orhanyzatsiia raboty s rodyteliamy detei lohopedycheskoi hruppy detskoho sada [Korreksyonnaia pedahohyka: teoriia y praktyka, № 6]. S.74-78 [in Russian].
- Fomykh E.N. (2009). Vzaymodeistvie uchytelia-lohopedy s rodyteliamy vospytannykh: tradytsionnye y ynnovatsionnye formy [Lohoped, № 7]. S. 92-95 [in Russian].

Елена Ласточкина, Ольга Лянная, Виталина Литвиненко Современные направления работы с семьей, воспитывающей ребенка с нарушениями речи

В статье представлены взгляды ученых о логопедическом сопровождении семей, воспитывающих детей с нарушениями речи и обозначены направления решения этой проблемы. В частности, авторами охарактеризованы коллективные и индивидуальные формы работы, а также различные способы представления информации для коррекции речи, которые обеспечивают эффективную коммуникацию специалистов с родителями и оказывают мощное образовательное влияние на родителей, тем самым повышая эффективность коррекционно-развивающей работы для детей с нарушениями речи.

Ключевые слова: семья, ребенок с нарушениями речи, взаимодействие, логопедическое сопровождение, формы логопедического воздействия, виды логопедической информации.

Yelena Lastochkina, Olga Liannaya, Vitalina Litvinenko Contemporary approaches to working with a family educating a child with speech disturbance

The following article presents speech-therapy guidance for the families, who have kids with speech disorders, and outlines directions and means of solving the problem.

The authors view **speech-therapy guidance** as interaction of all the participants in the correction process. Its implementation goes as a simultaneous, coherent system of work, which begins with interaction between the child, the therapist and experts in other specialties (psychologist, doctors, and rehabilitation specialists). Afterwards the work is meant to continue by parents supervised by the speech therapist.

The article touches upon both group and individual work done in cooperation with parents. **Group work** – parents' meetings, guidance, round tables, exhibitions, seminars, frontal-work lessons, workshops, games and exercises' libraries, visual libraries, open days and conferences. **Individual work** – individual discourses, practicing, watching individual lessons, recommendation notices, homework notebooks, conducting surveys and home libraries.

The authors claim that the system of a speech-therapy guidance can be introduced as two general aspects in work:

1) Speech-therapy aspect involves acquiring knowledge about phases and peculiarities of the child's speech development, enhancing speaking communication among children, forming awareness of pre-school children speech disorders, motivation for cooperation with speech therapists, teachers and children, acquiring skills to follow the therapist's advice and use all the correction exercises. The points mentioned above help to do the speech therapist supervised correction work, to adhere to the same requirements and the sequence of speech influence and conduct systematic correction work in accordance to the speech therapist's advice.

2) Psychological aspect involves forming the knowledge about age-based psychological peculiarities of children's development, fostering motivation skills for speaking communication, developing the skill of providing appropriate conditions for effective speech development, promoting ways of successful communication of children and parents.

Nowadays there are different ways and forms of speech-therapy guidance for parents. The ones that proved to be the most informative and interactive are contemporary information technologies. Cloud technologies allow all the participants cooperate effectively in the way they that is comfortable for them.

Key words: family, child with speech impairment, interaction, speech therapy support, forms of speech therapy, types of speech therapy information.

DOI: 10.33310/2518-7813-2019-66-3-150-155
УДК 378.018.43

Вей ЛІМІН

доцент кафедри теорії та методики музичної освіти,
хорового співу і диригування факультету мистецтв
імені Анатолія Авдієвського НПУ імені М. П. Драгоманова,
Київ, Україна
e-mail: innagek68@gmail.com

ДІАГНОСТИКА ТВОРЧОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ МАГІСТРАНТІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У статті представлена методика діагностувального експерименту щодо визначення вихідного рівня сформованості творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва в процесі диригентсько-хорового навчання. Визначено критерії та показники досліджуваного утворення. Методами дослідження виступили: методи опитування, ранжування; діагностичний експеримент. Практичне значення одержаних результатів дослідження полягало в розробці методики діагностики творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва. Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо в розробці експериментальної моделі творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва.

Ключові слова: критерії, показники, діагностична методика, рівні сформованості, творча самореалізація, магістранти музичного мистецтва.

Фахова підготовка магістрантів музичного мистецтва постає періодом інтенсивного спрямування їх до набуття фахових компетентностей, до творчої самореалізації. Саме у цей період студенти досягають того рівня музично-творчого розвитку, який дає змогу сформулювати свої власні ціннісні уявлення щодо творчої самореалізації. Сучасний магістрант музичного мистецтва прагне розширити горизонти музично-виконавських, музично-творчих можливостей, ознайомитись із альтернативним музично-педагогічним досвідом, отримати досвід самореалізації у диригентсько-хоровому навчанні, і знайти способи творчого самовиявлення у диригентсько-хоровому навчанні.

Теоретичну основу дослідження складають роботи таких дослідників як Л. Анциферова, Л. Божович, В. Давидов, О. Леонтьєв, Г. Костюк, О. Ткаченко та ін. щодо розуміння особистості з її творчою продуктивною діяльністю. Проблемою щодо розвитку педагогічної творчості студентів під час фахового навчання опікувались такі дослідники як Ш. Амонашвілі, І. Бех, О. Бодальов, Є. Бондаревська, Б. Гершунський, І. Зязюн, О. Пехота, С. Сисоєва, В. Сластьонін та інші. Нами враховано наукові дослідження Л. Масол, О. Музальнової, О. Олексюк, Г. Падалки, В. Ражнікова, О. Рудницької, О. Теплової, Г. Хусаїнової, О. Щолокової та інших щодо активізації студентів під час творчої роботи з навчальним матеріалом навчання, а також розробки організаційно-методичних засобів організації навчальної діяльності майбутніх фахівців.

Метою статті є діагностика сформованості творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва в процесі диригентсько-хорового навчання.

Методи дослідження: методи опитування (бесіда, анкетування, психолого-педагогічне тестування студентів), ранжування, низка діагностичних методик.

Здійснення діагностувального експерименту передбачало розроблення критеріального апарату. Виходячи з того, що поняття «критерій» розуміється дослідниками як мірило для визначення, оцінки предмета чи явища [2, 149], тому критеріями творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва є такі її характерні ознаки, на основі яких відбувається оцінка рівня її сформованості.

Метою проведення діагностувального експерименту було визначення вихідного рівня сформованості творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва. Так, нами проведено анкетування з магістрантами музичного мистецтва для того, щоб з'ясувати їх ставлення до творчої самореалізації. Далі, студентам було запропоновано проранжувати, по мірі значущості, компоненти творчої самореалізації (пізнавально-мотиваційний, гностично-цільовий, комунікативно-конструктивний, технічно-проектний, творчо-орієнтований). Попередньо було проведено бесіду з метою ознайомлення респондентів із сутністю, значенням та структурою досліджуваного конструкту. Результати ранжування показали, що магістранти музичного мистецтва (41 %), у якості пріоритетного виділили творчо-орієнтований компонент. На другому місці виявився особистісний компонент (технічно-проектний 32 %), на третьому – пізнавально-мотиваційний (27 %).

Крім цього респондентам було запропоновано надати відповіді на такі запитання: 1. Що ви розумієте під терміном «творча самореалізація»? 2. Чи властива Вам творча самореалізація під час

диригентсько-хорового навчання? 3. Як Ви вважаєте, яким чином вчитель музичного мистецтва творчо самореалізовується під час педагогічної діяльності з учнями шкільного віку? 4. Який із компонентів «творчої самореалізації» є більш значущим і чому?

Наступним кроком нашої роботи було виявлення рівня сформованості творчої самореалізації за кожним критерієм.

Перший діагностувальний зріз мав на меті визначення спонукального критерію, який дозволяє виявити міру мотиваційної спрямованості магістрантів музичного мистецтва до творчої самореалізації, що розглядався за такими показниками: вияв інтересу до музично-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва; вияв обізнаності у галузі хорової музики; позитивне ставлення до творчої самореалізації вчителя музичного мистецтва. Нами були використані такі методики діагностики: «Мотиви вибору діяльності викладача (Є. Ільїн); «Мотивація на професійну діяльність» (методика К. Замфір в модифікації А. Реана); «Мотивація навчання у вищому навчальному закладі» (Т. Ільїна); методика для визначення прагнення до успіху (Т. Елерса); «Потреба в досягненні» (Ю. Орлова). Проведене звукове тестування уможливило отримання даних щодо обізнаності магістрантів музичного мистецтва у галузі хорової музики.

Другий діагностувальний зріз був спрямований на виявлення емоційно-ціннісного критерію, який відображає емоційну наповненість свідомого відношення до музично-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва, показниками якого було визначено: здатність до регулювання власного емоційного стану; здатність емоційно впливати на аудиторію; готовність до формування художньо-естетичних вражень учнів. Методиками, за якими визначався означений критерій, були: тест когнітивних здібностей Р. Торндайк, Е. Хаген; введення оцінювальних листів щодо здатності магістрантів емоційно впливати на аудиторію під час заліку з хорового диригування; тест «Готовність до формування художньо-естетичних вражень учнів».

Третій діагностувальний зріз було спрямовано на визначення практично-розвивального критерію, що свідчить про ступінь сформованості знань магістрантів щодо оперування даними, та розглядався за такими показниками: готовність магістрантів застосовувати знання під час використання засобів мультимедіа; готовність до включення в активні форми міжособистісного спілкування; сформованість досвіду творчої роботи з використанням засобів мультимедіа. У цьому процесі було впроваджено тест на виявлення го-

товності магістрантів до застосування фахових знань під час використання засобів мультимедіа в процесі творчої роботи над хоровим твором. Творче завдання «Творчий бумеранг» спрямоване на отримання даних щодо готовності магістрантів до обміну досвідом у дистанційній формі. Наступне творче завдання «Творча робота засобами мультимедіа» потребувало розробки певних творчих завдань для виконання магістрантами музичного мистецтва.

Четвертий діагностувальний зріз було спрямовано на визначення змістовно-процесуального критерію, що характеризує ступінь диригентсько-хорової підготовленості щодо засвоєння комплексу музично-теоретичних знань, диригентсько-технічних і вокально-хорових умінь, показниками якого було визначено: усвідомлення ролі організації музично-творчої діяльності школярів; вільне оперування музичним матеріалом; вміння визначати форми та методи вокально-хорової роботи зі школярами. Нами проведено анкетування для з'ясування питання щодо усвідомлення магістрантами сутності процесу організації музично-творчої діяльності школярів. Творче завдання «Зацікавлення школярів хоровою музикою» спрямоване на виявлення магістрантів вміння оперувати музичним матеріалом у навчальних цілях. Наступне творче завдання впроваджено з метою виявлення рівня обізнаності щодо методів і форм вокально-хорової роботи вчителя музичного мистецтва зі школярами.

П'ятий діагностувальний зріз було спрямовано на визначення результативного критерію, що відображає здатність магістрантів музичного мистецтва до самостійного та оригінального вирішення поставлених завдань, та розглядався за такими показниками: практичне використання знань і умінь у самостійній роботі; варіативність виконання завдань; вирішення творчих завдань із використанням інноваційних технологій. Під час цього діагностичного зрізу було впроваджено експрес навчальну гру «Організація музично-творчої діяльності школярів». Для виявлення рівня здатності студентів до розробки декількох варіантів подачі школярам навчального завдання розроблене творче завдання «Цілеспрямованість». Навчальне завдання «Творче вирішення» передбачало залучення магістрантів музичного мистецтва до використання в навчальній роботі знань щодо інноваційних педагогічних технологій.

Нами впродовж констатувального етапу експериментального дослідження здійснювалось отримання певних результатів, їх оцінювання, узагальнення. Це дало змогу виявити три рівні сформованості здатності магістрів музичного мистецтва до творчої самореалізації в процесі

диригентсько-хорового навчання, а саме: низький, середній та високий рівні.

Високий рівень охоплює 16 % студентів, які здатні оперувати набутими знаннями, а також творчо переосмислювати навчальний матеріал. Вони демонструють стійкий інтерес до музично-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва, прагнуть до вияву обізнаності у галузі хорової музики. Позитивне ставлення до творчої самореалізації виявляється у навчальній діяльності творчо-дослідницького характеру. Це виявляється і в здатності до регулювання власного емоційного стану. У вияві особистісної позиції студентів щодо інтерпретації музичного твору визначається здатність до емоційного впливу на аудиторію. Визначено, що студенти цього рівня висловлюють обґрунтовані оцінні судження щодо музично-естетичного розвитку учнів на уроках музичного мистецтва, та можливості формування в них художньо-естетичних вражень. Показовою рисою є володіння студентами вмінням використовувати можливості засобів мультимедіа для знаходження способів вирішення навчального завдання. Демонструють яскравий відгук під час організації самостійної роботи, що передбачає міжособистісне спілкування в мережі Інтернет. Студенти прагнуть до саморозвитку під час творчої роботи з використанням засобів мультимедіа. Студенти цього рівня володіють достатніми вміннями для здійснення організації музично-творчої діяльності школярів із залученням різноманітних форм музично-педагогічної комунікації, та з використанням музичних творів різних за стилем і жанром. У студентів, які належали до високого рівня виявлено наявність вміння визначати форми та методи вокально-хорової роботи зі школярами, що потребують виявлення фахових знань і практичного опрацювання у самостійній роботі. Студенти цього рівня здатні до варіативного виконання навчальних завдань. Важливу роль відіграє наявність умінь магістрантів музичного мистецтва щодо використання інноваційних технологій у вирішенні творчих завдань.

До **середнього рівня** було віднесено 35,2 % студентів. Вони відповідально ставились до диригентсько-хорової підготовки, та виявляли інтерес до музично-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва. Уміння й навички диригентсько-виконавської діяльності часто мають технічний характер, не торкаючись обізнаності у галузі хорової музики. Такі студенти позитивно ставляться до творчої самореалізації вчителя музичного мистецтва, виявляють свідоме відношення до збагачення емоційно-естетичного досвіду і здатні до врегулювання власного емоційного стану. Завдяки свідомому виконанню хорового твору

студенти виявляли здатність емоційно впливати на аудиторію під час художнього висловлення інтерпретації цього музичного твору. Проте студентами виявлено недостатньо глибокі знання щодо особливостей музично-естетичного розвитку учнів шкільного віку. Зацікавленість процесом застосування засобів мультимедіа проявлялось лише тоді, коли перед магістрантами музичного мистецтва були поставлені прості завдання. Під час залучення студентів до міжособистісного спілкування у міжнародній мережі Інтернет вони потребували педагогічної підтримки. Ця підтримка також здійснювалась під час виконання студентами творчих завдань із використанням засобів мультимедіа. Для представників цієї групи характерний ситуативний інтерес до організації музично-творчої діяльності школярів. Переважно за допомогою викладача вони можуть використовувати музичний матеріал у навчальній роботі, та визначати форми та методи вокально-хорової роботи зі школярами. Студенти володіють певними фаховими знаннями, здатні до їх використання у самостійній роботі, однак варіативне виконання завдань здійснювалось за вказівкою викладача. Під час навчальної роботи над творчим завданнями студенти здатні використовувати інноваційні педагогічні технології.

До **низького рівня** віднесено 48 % студентів, які характеризувались заниженим інтересом до музично-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва, та такої її складової як вокально-хорова робота зі школярами на уроках музичного мистецтва. Їх ставлення до творчої самореалізації вчителя музичного мистецтва виявлене як неформоване. У цих студентів був зафіксований низький рівень знань щодо хорової музики, а також щодо реалізації хорознавчої обізнаності у презентативних формах. У студентів, які належали до низького рівня здатності до творчої самореалізації, виявлено недостатньо розвинуте вміння до регулювання власного емоційного стану під час сприймання музичного твору, навчальної роботи над ним, і художнього виконання в навчальних умовах. Виявлено відсутність здатності емоційно впливати на аудиторію під час виконання хорового твору. Студенти не є підготовленими до формування художньо-естетичних вражень учнів. Обізнаність щодо використання можливостей засобів мультимедіа в початковій роботі над хором твором виявлено на початковому рівні. Студенти не виявляють інтерес до форм міжособистісного спілкування в мультимедіа середовищі з навчальною метою. Залучення студентів віднесених до низького рівня здатності до творчої роботи з використанням засобів мультимедіа призвело до епізодичного виконання навчального

завдання. Студенти не виявляють знань щодо організації музично-творчої діяльності школярів, що передбачає здійснення вокально-хорової роботи. Обмеженою є обізнаність щодо форм і методів вокально-хорової роботи зі школярами. Оцінювання хорових творів знаходиться на рівні «подобається – не подобається», що і постало перпоною для навчальної роботи з певним музичним матеріалом. Недостатність фахових знань стала на заваді їх застосуванню у самостійній роботі над хоровим твором, а також варіативному виконанню навчальних завдань. Студенти віднесені до цього рівня не проявляли зацікавленість до використання інноваційних педагогічних технологій у вирішенні творчих завдань.

Результати діагностичного зрізу свідчать про рівні сформованості творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва за спонукальним критерієм. Так, за показником вияв інтересу до музично-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва 16 % студентів виявили високий рівень, середній рівень 35,2 %, решта до низького рівня. Другий показник – вияв обізнаності у галузі хорової музики виявився більшим у студентів, яких віднесено до середнього рівня 36,2 %, а за третім показником – позитивне ставлення до творчої самореалізації вчителя музичного мистецтва 17 % студентів виявили високий рівень і 34,2 % середній рівень.

За емоційно-ціннісним критерієм: до високого рівня віднесено 16% студентів за показником здатність до регулювання власного емоційного стану становить, а до середнього рівня віднесено 35,2 % студентів. За показником – здатність емоційно впливати на аудиторію віднесено 14% студентів до високого рівня та 36,2% студентів до середнього. За показником – готовність до формування художньо-естетичних вражень учнів – у 15 % студентів виявлено високий рівень, 50,8 % студентів віднесено до низького рівня, а решт студентів до середнього.

За практично-розвивальним критерієм: показник – готовність магістрантів застосовувати знання під час використання засобів мультимедіа у 17 % студентів виявлено високий рівень, у 48,8 % низький рівень, а решта студентів виявила середній рівень. Другий показник – готовність до включення в активні форми міжособистісного спілкування у студентів із високим рівнем становив 15 %, у студентів із середнім рівнем – 36,2%. Третій показник – сформованість досвіду творчої роботи з використанням засобів мультимедіа у студентів високого рівня вище (16 %), а студентів віднесених до низького рівня відповідно (48,8 %).

За змістовно-процесуальний критерієм: показник – усвідомлення ролі організації музично-

творчої діяльності школярів; у студентів із високим рівнем є нижчим (15 %), ніж у студентів із середнім рівнем (37,2 %). Другий показник – вільне оперування музичним матеріалом у студентів віднесених до високого рівня становив 17 %, а у студентів віднесених до середнього рівня становив 36,2 %. Третій показник – вміння визначати форми та методи вокально-хорової роботи зі школярами у студентів віднесених до високого рівня становив 16 %, та водночас 48,8 % студентів віднесено до низького рівня.

За результативним критерієм: за показником – практичне використання знань і вмінь у самостійній роботі виявлено 18 % студентів віднесених до високого рівня, що є значно меншим ніж студентів віднесених до низького рівня 48,8%. Другий показник – варіативність виконання завдань у студентів віднесених до високого рівня становив 17 %, у студентів віднесених до середнього рівня становив 34,2 %. Третій показник – вирішення творчих завдань із використанням інноваційних технологій у студентів віднесених до високого рівня 16 %, що є менше ніж у студентів віднесених до низького рівня 48,8%.

Таким чином, високий рівень сформованості творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва в процесі диригентсько-хорового навчання першої групи склав 16 %, а саме 10 магістрантів музичного мистецтва. У 22 магістрантів музичного мистецтва результати відповідають середньому рівню сформованості творчої самореалізації, а от 48 % студентів становить 30 магістрантів музичного мистецтва віднесено до низького рівня. Усе це спонукає до організації спеціальної та систематичної роботи щодо формування в магістрантів музичного мистецтва такого досліджуваного конструкту, як творча самореалізація.

Отже, аналіз результатів нашого дослідження дає змогу актуалізувати увагу на тому, що період фахового навчання магістрантів музичного мистецтва характеризується їх потребою у творчій самореалізації. Враховуючи вище зазначене ми розглядали самостійність та ініціативність студентів як показники їх творчої самореалізації у диригентсько-хоровому навчанні. Вивчення взірців музичного мистецтва – важливий канал інформації, а різні види навчальної діяльності, міждисциплінарні зв'язки формують необхідні комунікативні вміння для здійснення навчальної роботи над музичним твором, прийняття музичних законів і закономірностей, відстоювання власної думки щодо інтерпретації музичного твору, співвідношення власних інтересів та інтересів інших суб'єктів навчального процесу, відповідальність за процес набуття фахових компетентностей. Свідомість приналежності до мистецького кола творчих

особистостей, солідарність надають магістрантам музичного мистецтва надзвичайно важливе почуття емоційного піднесення, що є поштовхом для самореалізації. Готовність магістранта музичного мистецтва до творчої самореалізації під час диригентсько-хорового навчання характеризується активною навчальною діяльністю спрямованою до підвищення індивідуального рівня розвитку, актуалізацією музично-творчих здібностей. Нами з'ясовано, що творча самореалізація актуальна для періоду навчання магістрантів музичного мистецтва у ВНЗ, тому що відбувається усвідомлення ними вимог до сучасного вчителя музичного мистецтва, та виникає прагнення реалізувати свій музич-

но-творчий потенціал. Досвід самореалізації магістрантів музичного мистецтва постає тим ресурсом, який є умовою для їх фахового розвитку. Проведене дослідження дозволило виявити початковий рівень сформованості творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва в процесі диригентсько-хорового навчання. З огляду на одержані результати констатувального етапу експерименту, ми дійшли висновку щодо необхідності розробки експериментальної моделі творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва в процесі диригентсько-хорового навчання та подальшого проведення цілеспрямованої роботи з формування досліджуваного конструкту.

Список використаних джерел

1. Гречаник Н. І. Методична підготовка студентів педагогічних університетів до творчої самореалізації в процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н. І. Гречаник. – Київ : Б. в., 2012. – 20 с.
2. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – Москва : Изд. центр «Академия», 2000. – 176 с.
3. Кушнир М. Технології індивідуального навчання / М. Кушнир, Л. Липова, С. Ревенський // Рідна школа. – 2001. – № 8. – С. 16–19.
4. Педагогічні технології : теорія і практика : Навчальний посібник / [ред. проф. М. В. Гриньової]. – Полт. держ. пед. ун-т ім. В. Г. Короленка. – Полтава : АСМІ, 2004. – 180 с.
5. Сегеда Н. І. Підготовка майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації : автореф. ... канд. пед. наук / Н. І. Сегеда. – Київ, 2002. – 24 с.

References

1. Hrechanyk N. I. Metodychna pidhotovka studentiv pedahohichnykh universytetiv do tvorchoyi samorealizatsiyi v protsesi vyvchennya dyryhent's'ko-khorovykh dystsyplin : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk / N. I. Hrechanyk. – Kyiv : B. v., 2012. – 20 s.
2. Kodzhaspyrova H. M. Pedahohychesky slovar' / H. M. Kodzhaspyrova, A. YU. Kodzhaspyrov. – Moskva : Yzd. tsentr «Akademya», 2000. – 176 s.
3. Kushnyr M. Tekhnolohiyi indyvidual'noho navchannya / M. Kushnyr, L. Lypova, S. Revens'kyi // Ridna shkola. – 2001. – № 8. – S. 16–19.
4. Pedahohichni tekhnolohiyi : teoriya i praktyka : Navchal'nyy posibnyk / [red. prof. M. V. Hryn'ovoyi]. – Polt. derzh. ped. un-t. im. V. H. Korolenka. – Poltava : ASMI, 2004. – 180 s.
5. Sehedra N. I. Pidhotovka maybutn'oho vchytelya muzyky do profesynoyi samorealizatsiyi : avtoref. ... kand. ped. nauk / N. I. Sehedra. – Kyiv, 2002. – 24 s.

Вей Лимин. Диагностика творческой самореализации магистрантов музыкального искусства

В статье представлена методика диагностического эксперимента по определению исходного уровня сформированности творческой самореализации магистрантов музыкального искусства в процессе дирижерско-хорового обучения. Обозначены критерии и показатели исследуемого феномена. Методами исследования выступили: методы опроса, ранжирование; диагностический эксперимент. Практическое значение полученных результатов исследования состояло в разработке методики диагностики творческой самореализации магистрантов музыкального искусства. Перспективы дальнейших научных исследований видим в разработке экспериментальной модели творческой самореализации магистрантов музыкального искусства.

Ключевые слова: критерии, показатели, диагностическая методика, уровни сформированности, творческая самореализация, магистранты музыкального искусства.

Wei Limin. Diagnosis of creative self-realization of undergraduates in musical art

The article presents a methodology for diagnosing experimentally identifying a vivid vividness of the formations of creative self-realization of the magistrates of the musical mystery in the process of the choir-choir movement. Today's master student of musical mystery in Prague has expanded the horizons of musically-vikonavsky, musically-creative talents, be aware of alternative musical and pedagogical activities, deny your own self-realization, and learn more about the Criteria have been introduced to the testimonials of the pre-approved approval. The following methods were implemented: methods of nutrition, ranking; diagnostic experiment. By a method of conducting a diagnostic experiment, a voucher of a vivid vividness of the formations of creative self-realization of magistrates of a musical mystery was formed. So, we conducted a questionnaire with masters of the musical mystery in order to ensure that they are put before creative self-realization. Dali, the students were blown

away for profiling, according to the world's significance, the components of creative self-realization (cognitive-motivational, gnostic-tsilovy, communicative-constructive, techno-design, creative-design). There was a great deal of discussion with the knowledge of respondents from day to day, the significance of the structure of the previous construct. Prospects for fake science rozvidok vbacha emo in the development of experimental models of creative self-realization of magistrants of musical mystery. From now on, an analysis of the results of our achievement so that I can actualize respect for the fact that the period of fierce joining the masters of the musical mystery is characterized by their need for creative self-realization. Vrakhova's students, on purpose, looked at self-sustainability and student initiative, as well as indicators of their creative self-realization from the choir choir.

Key words: criteria, indicators, diagnostic methodology, evenly formed, creative self-realization, magistracy of musical mystery.

DOI: 10.33310/2518-7813-2019-66-3-156-160

УДК 37.013

Віталій ЛЕЛЕКА

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії та методики фізичної культури
Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського,
м. Миколаїв, Україна
e-mail: leleka9984@ukr.net

ШЛЯХИ ТА ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ ПАТРІОТИЗМУ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ У ПОЗНАВЧАЛЬНІЙ ВИХОВНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті висвітлені гострі проблеми національно-патріотичного виховання студентів. Проаналізована роль вищого навчального закладу у формуванні світоглядних і громадянських якостей особистості, які проявляються в усвідомленні своєї духовної, історичної, національної, культурної та іншої приналежності до Вітчизни, як вищого принципу функціонування. Розглянуто шляхи та засоби формування патріотизму студентської молоді у поза навчальній виховній діяльності. Проаналізовано умови застосування активних методів та форм патріотичного виховання, спрямованих на моральний і духовний світогляд студентської молоді. Визначені найбільш ефективні методи формування патріотизму як шляхи впливу на почуття молоді, волю та свідомість.

Ключові слова: патріотизм, патріот, виховання, національна свідомість, студентська молодь, позанавчальна виховна діяльність.

На сьогодні доволі гостро постало питання патріотизму та патріотичного виховання. Воєнні дії на Донбасі, анексія Криму, Революція Гідності – це деякі із доленосних історичних подій, які переживає Україна. При цьому збереження єдності нерозривно пов'язано з виявами такого феномена як патріотизм. Він стає своєрідним фундаментом, що об'єднує різні верстви населення й соціальні групи в єдине ціле та робить їх потужною перетворюючою силою, здатною забезпечити ефективні зміни в розвитку суспільства.

Актуальність формування ціннісних орієнтацій студентської молоді зумовлена необхідністю розбудови демократичної України та національного відродження. У Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття»), Законах України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Концепції виховання особистості в умовах розвитку української державності», «Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності» як стратегічні визначаються завдання виховання в особистості любові до України, усвідомлення нею свого громадянського обов'язку на основі загальнолюдських духовних цінностей національних і, утвердження якостей громадянина-патріота України як творчого і культурного потенціалу нашого народу і світоглядного чинника його розвитку. Формування національної інтелігенції, сприяння збагаченню і оновленню інтелектуального генофонду нації, виховання її духовної еліти – завдання, що стоїть перед вищими навчальними закладами на одному рівні з підготовкою висококваліфікованих фахівців [1, 18; 2].

Завжди помітну роль відігравав патріотизм у житті українського суспільства. Аналіз літературних джерел дає можливість зробити висновок, що його зміст, генезис і еволюція були і залишається предметом особливої уваги багатьох соціологів, істориків, політологів, філософів, літераторів.

Виховання любові до рідної мови, до своєї землі, поваги до історичного минулого, формуванню національної самосвідомості знайшли своє відображення у працях педагогів Х.Алчевської, Г.Ващенко, О.Духновича, І.Огієнка, С.Русової, К.Ушинського, Я.Чепіги де розкриваються багатогранні аспекти патріотичного виховання особистості. У багатьох працях В.Сухомлинського, А.Макаренка було відображене чітке розуміння прищеплювання молоді високих почуттів відданості і вірності Батьківщині, пошани до її трудівників. У сучасній педагогічній науці окремі аспекти патріотичного виховання розробляють О.Бандура, Н.Волошина, А.Капська, В.Неділько, Є.Пасічник, Б.Степанишин. Засади патріотичного виховання досліджували психологи П.Блонський, Л.Виготський, Г.Костюк, О.Леонтьєв, О.Петровський, І.Синиця, П.Якобсон. Проблема патріотичного виховання студентської молоді перебуває в полі зору сучасних науковців. В інтернет-ресурсах знаходимо дисертаційні дослідження О.Абрамчук, О.Стьопіної, Р.Петронговського, С.Рашидової та інших, присвячені питанням патріотичного виховання.

В процесі патріотичного виховання процесі формуються не лише світоглядні уявлення, моральні й духовні цінності, а й відбувається становлення особистості, здатної захищати інтереси

держави та діяти задля її розвитку. Нині розуміння патріотизму є неоднозначним. Це можна пояснити складною природою цього поняття, багатоаспектним змістом і різноманітним форм прояву. На сьогоднішній час патріотизм виступає моральною основою, внутрішнім об'єднуючим чинником, що стимулює розвиток українського суспільства. Патріотизм включає в себе наступні складові: любов до Батьківщини, національні традиції, культурна спадщина й історичне минуле.

Патріотизм як соціально-історичне явище у різних аспектах розглядається філософськими, гуманітарними, педагогічними науками. *Патріотизм* – це моральний і політичний принцип, соціальне почуття, змістом якого є любов і відданість вітчизні, гордість за його минуле і сучасне, бажання захищати інтереси батьківщини. *Патріотичне виховання* – це основа духовного розвитку особистості, складова частина національного світогляду і поведінки молодої людини щодо ставлення до рідної країни, до всіх націй і народів; це виховання любові до Батьківщини, відданості їй, активної праці, спрямованої на примноження трудових традицій, звичаїв свого народу [11; 12].

В умовах існування демократичного суспільства патріотизм підноситься на вищий рівень, поширюється на всі верстви населення країни, пронизує всі сфери суспільного життя, має цілеспрямований характер, що виявляється у свідомому ставленні людей до праці, суспільно-політичній діяльності, непримиримості до будь-яких порушень прав людини, норм і правил демократичного існування. Отже, патріотизм є одним з найважливіших чинників розвитку демократичного суспільства [8, 49].

У «Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності» вказується, що головною метою громадянського виховання є формування «свідомого громадянина, патріота, професіонала, тобто людини, з притаманними їй особистісними якостями, з рисами характеру, світоглядом і способом мислення, вчинками та поведінкою, спрямованими на саморозвиток та розвиток демократичного громадянського суспільства в Україні» [6, 4].

Основним завданням національно-патріотичного виховання є формування у студентської молоді високої патріотичної свідомості, почуття любові до України, пошани до вітчизняних історичних діячів, готовності до виконання громадянських і конституційних обов'язків. Патріотизм, громадянськість повинні об'єднувати українців, зберегти те, що протягом століть було нашою метою, – незалежність та цілісність держави.

На сьогоднішній день важливо відродити в українському суспільстві почуття свідомого патріотизму як духовно-моральної і соціальної цінності, сформувати в молодого покоління громадянсько-активні, соціально-значущі якості, орієнтовані на рішення політичних й економічних проблем України й захисту її кордонів.

Напрямки реалізації мети виховання громадянина-патріота:

- виховання поваги до Конституції України, законів України, державної символіки;
- утвердження у свідомості і почуттях особистості патріотичних цінностей, переконань і поваги до культурного й історичного минулого України;
- усвідомлення взаємозв'язку між індивідуальною свободою, правами людини та її громадянською відповідальністю;
- визнання та забезпечення у реальному житті прав особистості як найвищої цінності держави і суспільства;
- сприяння набуттю студентською молоддю патріотичного досвіду на основі готовності до активної участі у процесах державотворення, спроможності визначати форми і засоби своєї участі у життєдіяльності громадянського суспільства, спілкуванню з соціальними інститутами, органами влади, дотримуючись законів, захищаючи права людини, розв'язуючи конфлікти відповідно до демократичних принципів;
- формування етнічної та національної свідомості, любові до рідної землі, держави, родини, народу, визнання духовної єдності населення усіх регіонів України, спільності культурної спадщини і майбутнього;
- формування мовної культури, оволодінню і вживанню української мови як духовного коду нації;
- утвердження гуманістичної моральності як базової основи громадянського суспільства, культивуванню кращих рис української ментальності – працелюбності, свободи, справедливості, доброти, чесності, бережного ставлення до природи;
- виховання життєздатної особистості, що пов'язане із розвитком духовної, емоційно-вольової та мотиваційної сфер;
- підвищення престижу військової служби як виду державної служби, культивуванню ставлення до військовослужбовця [4; 5].

Патріотичне виховання є запорукою національної безпеки України, оскільки формує у студентського загалу рішучу готовність виконувати громадські та конституційні обов'язки: ставати на захист незалежності та територіальної цілісності Батьківщини, шанувати її державних символів.

Позитивне ставлення до різноманітних видів суспільно-корисної, краєзнавчо-пошукової, навчальної діяльності, а також здатність до виявлення внутрішніх мотивів самоствердження та

самовираження (яв визначальних атрибутів розвитку когнітивного, етноідентифікаційного, емоційно-мотиваційного та практичного компонентів) сприяє розвитку патріотичної свідомості студентської молоді. [7, 22-23].

Емоційно-мотиваційний компонент патріотизму – це бажання студентів активно включатися в краєзнавчо-пошукову, предметно-перетворювальну діяльність, та у діяльність зі збереження історичної пам'яті рідної місцевості, пам'яток культури, визначних осіб конкретного регіону.

Когнітивний компонент патріотизму – пізнання студентами атрибутів власної держави, розуміння власних прав і обов'язків, переконання у напрямку розвитку України як майбутньої демократичної держави.

Етноідентифікаційний компонент патріотизму – глибоке розуміння своєї єдності з українським народом, знання звичаїв, традицій свого народу, його складної долі та передбачення подальшої історичної перспективи його прогресивного зростання.

Практичний компонент патріотизму передбачає вміння студентів здійснювати пошуково-краєзнавчу, предметно-перетворювальну, альтруїстично-волонтерську та науково-дослідну діяльність [10, 76].

Можна виділити наступні умови для ефективного патріотичного виховання студентського загалу:

- використання виховного потенціалу навчальних предметів з метою патріотичного виховання студентів;
- залучення студентської молоді до участі в соціально-значимих проектах патріотичного спрямування;
- активне вивчення майбутніми учителями національно-культурної спадщини українського народу [9, 352-353].

Організаційно-педагогічна система патріотично виховання студентської молоді базується на сукупності принципів:

- принцип духовно-морального дійства (наприклад, вшанування пам'яті загиблих воїнів), який полягає не у формі вербального відношення до будь-якої події, а у формі перетворюючої доцільно-корисної діяльності;
- принцип духовно-морального занурювання у героїчне минуле свого краю, героїв малої Батьківщини;
- принцип вторинного емоційного переживання героїчних подвигів співвітчизників;

- принцип готовності до наслідування героїки патріотизму яскравих особистостей свого краю [3, 58].

Організаційно-педагогічна система патріотично виховання буде ефективною у разі створення відповідних умов в освітньо-виховному просторі університету:

- патріотично-військове виховання, як і патріотичне виховання в цілому, розглядається як духовно-моральна цінність кожної особистості;
- почуття патріотизму буде пронизувати всі дисципліни гуманітарного спрямування;
- позааудиторна робота буде спрямована на збереження і примноження традицій патріотично-військового виховання;
- військова кафедра університету сумісно з кафедрами гуманітарного спрямування, з кураторами академічних груп буде впроваджувати в університетське життя ідеологію ствердження реальності української національної державності, символів її державності, любові до великої і малої Батьківщини, через різноманітні форми та засоби формувати почуття честі, національної гідності;
- систематичного проведення акцій з догляду та впорядкування меморіальних комплексів, могил загиблих воїнів, акцій "Пам'ять", систематичної краєзнавчо-туристичної роботи [3, 58].

Загальновизнані форми патріотичної виховання студентської молоді, які, на нашу думку, є найбільш доцільними та ефективними:

- зустрічі з ветеранами Великої Вітчизняної Війни;
- науково-теоретичні конференції на патріотичну тематику;
- тематичні вечори, уроки мужності;
- поїдки місцями бойової слави;
- місячники оборонно-масової роботи;
- екскурсії до обласного краєзнавчого музею, меморіальних комплексів у пам'ятні дні Перемоги та визволення міста від німецько-фашистських загарбників тощо.

Отже, виховання почуття патріотизму студентської молоді – це довготривала і копітка робота, яка супроводжується корекцією різних негативних впливів на підростаючу особистість і цілеспрямованими педагогічними діями, що спрямовані на досягнення позитивних результатів у вихованні патріотичних почуттів студентської молоді.

В подальшому є актуальним вивчення та розробка інноваційних та інформаційних технологій, що сприяють ефективному забезпеченню патріотичного виховання студентської молоді.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Програма патріотичного виховання дітей та учнівської молоді / І. Бех, К. Чорна. Київ. – 2014. – 29 с.
2. Васянович Г.П. Мета, завдання та принципи патріотичного виховання студентської молоді / Г.П. Васянович // Вибрані твори: збірник наукових праць в 5-ти т. – Львів: Сполом, 2010.

3. Дроговоз В. А. Патріотичне виховання студентської молоді – складова формування громадянина / В. А. Дроговоз // Духовність особистості: методологія, теорія і практика : [зб. наук. праць]. – Вип. 5. – Луганськ : Вид-во Східноукр. нац. ун-т ім. В. Даля, 2004. – С. 56-61.
4. Жадко В. А, Бідзіля П. О. Про національно-патріотичне виховання студентської молоді/ В. А. Жадко, П. О. Бідзіля // Матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції з питань патріотичного виховання молоді «Соціальний розвиток України та патріотичне 196 виховання громадян»/ 18-19 жовтня 2012 р. – Запоріжжя: «Акцент» – 546 с.
5. Жаровська О.П. Національна самосвідомість як складова патріотичного виховання студентів педагогічних університетів / О.П. Жаровська // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. праць. Кіровоград: Імекс ЛтД, 2014. Вип. 18, кн. 1. С. 233-242.
6. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності // Педагог.газета. – 2000. – № 6 (72), червень. – 6 с.
7. Костів В. Проблема мети і змісту національного виховання молоді: історія та сучасність / В. Костів // Українське народознавство і проблеми національного виховання. – Івано-Франківськ, 1995. – С.20 – 25.
8. Матяшук В. Сучасне патріотичне виховання: стан проблеми та перспективи розвитку / В. Матяшук // Педагогічна думка. – 2009. – № 3. – С. 48-54.
9. Опалко Н.І. Деякі аспекти національно-патріотичного виховання студентів / Н.І. Опалко // Уряд України. Президенту, законодавчій, виконавчій владі: аналіт. розробки, пропозиції наук. та практ. працівників: збірник. – К., 1999. – Т. 14. – С. 351 – 354.
10. Сергієнко В. Проблеми виховання студентської молоді [Текст] / В. Сергієнко, В. Костін // Вища школа. – 2010. – № 7/8. – С. 75-79.
11. Соловей М.І. Виховна робота в вищому навчальному закладі / М.І.Соловей, В.С.Демчук. – К., 2009.
12. Стьопіна О. Г. Етапи та структура виховання патріотизму як духовно – моральної якості у студентів вищих навчальних закладів / Духовність особистості: методологія, теорія і практика. – Луганськ: СЛУ ім. В. Даля, 2004. – Вип. 4. – С. 233-246.

References

1. Bech I. D Program of patriotic education of children and student's young people / I. Bex, K. Black. Kyiv. – 2014. are 29 p.s.
2. Vasjanovich G.P. Aim, task and principles of patriotic education of student young people / G.P. Васянович // is Chosen works: collection of scientific works in 5 т. it is Lviv: Spolom, 2010.
3. Drogovoz W.A. Patriotic education of student young people is a constituent of forming of citizen / W.A. Drogovoz // Spirituality of personality : methodology, theory and practice :[zb. sciences. labours] it is Luhansk, 2004. – P. 56-61.
4. Zhadko V. A., Bidzilya P. A. about national-Patriotic education of student youth / V. A. Zhadko, p. A. Bidzilya / / Materials of VI International scientific-practical conference on Patriotic education of youth "Social development of Ukraine and Patriotic education of citizens" / 18-19 October 2012-Zaporozhye: "Accent" – 546 p.
5. Zharovskaya A. P. National self-consciousness as a component of Patriotic education of students of pedagogical universities / A. p. Zharovskaya / / Theoretical and methodological problems of education of children and students: collection of Sciences. labours'. Kirovograd: IMEX Ltd, 2014. Vol. 18, vol. 1. Pp. 233-242.
6. The concept of civic education of the individual in the development of Ukrainian statehood / / Teacher.newspaper. – 2000. – No. 6 (72), June. – 6 s.
7. Kostov V. the Problem of the purpose and content of national education of youth: history and modernity / U. Kostiv / / Ukrainian folk studies and problems of national education. – Ivano-Frankivsk, 1995. – Pp. 20-25
8. Matsuk V. Modern Patriotic education: status, problems and prospects of development / B. Matsuk // Pedagogical thought. – 2009. – No. 3. Pp. 48-54.
9. Opalko N. I. Some aspects of national-Patriotic education of students / N. I. Opalko / / Government of Ukraine. The President, the legislature and the Executive: Analyt. developments, proposals of Sciences. and prakt. employees: the collection. – K., 1999. – Vol. 14. – Pp. 351-354
10. Sergienko V. Problems of education of student youth [Text] / V. Sergienko, V. Kostin / / Higher school. – 2010. – No. 7/8. Pp. 75-79.
11. Solovey M. I. educational work in higher education / M. I. Solovey, V. S. Demchuk. – K., 2009.
12. Stepina E. G. Stages and structure of education of patriotism as a spiritual and moral quality in students of higher educational institutions / Spirituality of personality: methodology, theory and practice. – Lugansk: sleep them. V. Dalia, 2004. – VIP. 4 – - Pp. 233-246

Віталій Лелека. Пути и средства формирования патриотизма студенческой молодежи в вне-учебной воспитательной деятельности

В статье раскрыты важнейшие проблемы национально-патриотического воспитания студентов. Проанализирована роль высшего учебного заведения в формировании гражданских и мировоззренческих качеств личности, которые проявляются в осознании своей исторической, культурной, национальной, духовной и иной принадлежности к Родине как высшего принципа функционирования. Рассмотрены пути и средства формирования патриотизма студенческой молодежи вне учебной воспитательной деятельности. Проанализированы условия применения активных форм и методов патриотического воспитания, направленных на моральное и духовное совершенствование студенческой молодежи. Определены наиболее эффективные методы формирования патриотизма как пути влияния на сознание, волю и чувства молодежи.

Ключевые слова: патриотизм, патриот, воспитание, национальное сознание, студенческая молодежь, внеучебная воспитательная деятельность.

Vitaliy Leleka. Ways and means of formation of patriotism of student youth in extracurricular educational activity

The article reveals the most important problems of national-Patriotic education of students. The role of the higher educational institution in the formation of civil and ideological qualities of the person, which are manifested in the awareness of their historical, cultural, national, spiritual and other belonging to the Motherland as the highest principle of functioning, is analyzed. Ways and means of formation of patriotism of student youth in out of educational activity are considered. The conditions of application of active forms and methods of Patriotic education aimed at moral and spiritual improvement of students are analyzed. The most effective methods of patriotism formation as ways of influence on consciousness will and feelings of youth are defined.

At the present stage of development of the Ukrainian state, the issue of Patriotic education has become quite acute. Ukraine is going through fateful historical events – the revolution of Dignity, the annexation of Crimea, military operations in the Donbas. The relevance of the formation of value orientations of students is due to the need for national revival and construction of the Ukrainian democratic state. State national program "Education" ("Ukraine XXI century"), the Laws of Ukraine "On education", "On General secondary education", "the Concept of upbringing in the conditions of development of Ukrainian statehood", "the concept of civil education of the individual in terms of development of the Ukrainian statehood" as defined by the strategic objectives of education in the personality of love of country, awareness of its civic duty on the basis of national and universal spiritual values, the assertion of the qualities of a citizen-patriot of Ukraine as an ideological factor in the development of cultural and creative potential of our people.

The formation of the national intelligentsia, the promotion of enrichment and renewal of the intellectual gene pool of the nation, the education of its spiritual elite-a task that faces higher education institutions at the same level with the training of highly qualified specialists

Keywords: patriotism, patriot, education, national consciousness, student youth, extracurricular educational activities.

DOI: 10.33310/2518-7813-2019-66-3-161-166

УДК 376-056.264:51

Людмила ЛІСОВА

кандидат педагогічних наук

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

м. Кам'янець-Подільський, Україна

e-mail: ruzhitska1605@ukr.net

ОСОБЛИВОСТІ ТРУДНОЩІВ НА ЕТАПІ СКОРОЧЕНОГО ЗАПИСУ АРИФМЕТИЧНОЇ ЗАДАЧІ МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ З ТПМ

У запропонованій статті подано результати дослідження особливостей труднощів під час розв'язування арифметичних задач, зокрема на етапі скороченого запису тексту арифметичної задачі молодшими школярами з тяжкими порушеннями мовлення та на їх основі виділено рівні сформованості даної навички. В результаті аналізу матеріалів дослідження нами було виявлено, що при побудові скороченого запису даних арифметичної задачі у молодших школярів з ТПМ зустрічалися три типи труднощів: неточний запис цифр та символів при оформленні скороченого запису арифметичної задачі; неправильний запис слів та цифр при побудові скороченого запису задачі; неправильне просторове розташування слів, символів при оформленні скороченого запису арифметичної задачі на аркуші паперу. За результатами аналізу матеріалів дослідження ми спостерігаємо досить значний відсоток молодших школярів з ТПМ до кінця початкової школи, які ще потребують допомоги в процесі роботи над побудовою скороченого запису тексту арифметичної задачі.

Ключові слова: арифметична задача, загальноосвітня школа, молодший шкільний вік, скорочений запис, тяжкі порушення мовлення.

У системі загальної середньої освіти одне із основних місць займає початкова школа, де закладається фундамент розумових, моральних та емоційно-вольових якостей особистості. Курс математики початкових класів є основою для осмисленого засвоєння математичних знань, формування умінь і навичок, а також і отримання математичної освіти в цілому.

Важливу роль у курсі математики початкової школи відіграють арифметичні задачі. Вони з одного боку, складають специфічний розділ програми, зміст якого учні мають засвоїти, з другого – виступають як дидактичний засіб навчання, виховання і розвитку школярів.

Вивченню арифметичних задач молодшими школярами з типовим розвитком присвячені праці А. Брушлінського, П. Гальперіна, В. Давидова, В. Крутецького, Н. Менчинської та ін. А також, досліджували ефективні методи, шляхи формування у школярів молодших класів вміння розв'язувати арифметичні задачі М. Бантова, М. Богданович, М. Козак, А. Король, В. Мізюк, М. Моро Г. Поляк, А. Пчелко, С. Скворцова та ін. [2, 3].

Особливості розв'язування арифметичних задач учнями початкової школи з тяжкими порушеннями мовлення (надалі ТПМ) досліджували Н. Гаврилова, Ф. Гедрене, Є. Мастюкова, В. Тарасун, Л. Томме та ін. [2, 4, 5, 6].

Зокрема, В. Тарасун звертає увагу на те, що в основі труднощів навчання дітей з ТПМ лежать такі причини: недорозвинення суцесивних та симультанних (на перцептивному, мнестичному,

мовленнєво-мисленнєвому рівнях) синтезів, як наслідок, у них недостатньо формуються загальні та спеціальні навчальні здібності [4, с. 179], що відображається в труднощах під час розв'язання арифметичних задач.

Дослідження Л. Томме показують, що в учнів з ТПМ спостерігається вибіркова недостатність когнітивних функцій і процесів, які є базовими передумовами формування знань з математики і розв'язування арифметичних задач, зокрема, школярі з ТПМ з труднощами впізнають навіть добре знайомі об'єкти, що свідчить про неповноцінність функцій, симультанності та суцесивності сприймання, порушення зорового гнозису [6, с. 32-34].

Н. Гаврилова у пояснювальній записці до програми школи для дітей з ТПМ звертає увагу на те, що рівень засвоєння учнями з ТПМ навчального матеріалу з математики нижчий, ніж у дітей з типовим розвитком. У більшості молодших школярів з ТПМ спостерігаються труднощі засвоєння математичного матеріалу (зокрема, розв'язування арифметичних задач) впродовж усієї початкової школи. Однією з найважливіших причин виникнення таких особливостей оволодіння дітей з ТПМ навчальним матеріалом з цієї дисципліни є недостатня сформованість у них базових психічних процесів та функцій. Ці особливості були враховані у програмі для спеціальної загальноосвітньої школи для дітей з ТПМ [4, с. 255-259].

На нашу думку, саме розв'язування арифметичних задач сприяє розвитку та виникненню

пізнавального інтересу. Він спрямовується на розв'язання питань, що з'являються в учнів. Адже в процесі роботи вчитель не повідомляє їм готових відповідей, а робить їх учасниками, здобувачами знань. Він стимулює їх до роздумів над незрозумілим і спонукає до запитань. Перед молодшими школярами відкриваються нові знання, які можуть сприяти отриманню більшої інформації.

Метою нашого дослідження було з'ясувати, які саме типи труднощів зустрічаються у молодших школярів з ТПМ на етапі побудови скороченого запису арифметичної задачі.

У дослідженні брали участь молодші школярі з загальним недорозвитком мовлення II-III рівня при первинно збереженому інтелекті Кам'янець-Подільського багатопрофільного навчально-реабілітаційного центру, Львівської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату I-II ступенів „Довіра“, Васильківської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату I-II ступенів, Мізоцької спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату I-II ступенів, а також на базі загальноосвітніх шкіл № 2, 7, 16 м. Кам'янець-Подільського, де навчаються учні молодших класів з ТПМ на інклюзивному навчанні.

У попередніх працях нами було представлено результати дослідження на етапі читання, переказу, аналізу, синтезу тексту арифметичної задачі молодшими школярами з ТПМ.

В результаті аналізу матеріалів дослідження було виявлено, що у молодших школярів з ТПМ при здійсненні скороченого запису змісту арифметичної задачі зустрічалися три типи труднощів: неточний запис цифр та символів при оформленні скороченого запису арифметичної задачі; неправильний запис слів та цифр при побудові скороченого запису задачі; неправильне просторове розташування слів, символів при оформленні скороченого запису арифметичної задачі на аркуші паперу (див. табл. 1).

Нами було визначено, що труднощі у вигляді неточного запису цифр та символів при оформленні скороченого запису арифметичної задачі проявлялися у наступних помилках: недостатньо каліграфічний запис цифр; замінювали цифру, що відрізняється певним елементом (1-7, 3-8) або розташуванням (14-41); не правильно використовували стрілки, дужки.

Зокрема, при побудові скороченого запису змісту арифметичної задачі не точно записували цифри (недостатньо каліграфічно) 36 % дітей з ТПМ 1-го класу, 50 % – 2-го класу, 18 % – 3-го класу і 12 % – 4-го класу.

А замінювали цифри, що відрізняються певним елементом (1-7, 3-8) або розташуванням (14-41) 26,4 % школярів з ТПМ 1-го класу, 15,5 % – 2-го класу, 5 % – 3-го класу і 14 % – 4-го класу.

Не правильно використовували стрілки, дужки при побудові скороченого запису змісту арифметичної задачі у 1 класі 96,2 % молодших школярів з ТПМ, у 2 класі – 31 %, в 3 класі – 10 % і 10 % учнів з ТПМ 4-го класу допускали помилки даного типу.

Наступний тип труднощів, який ми простежували при здійсненні скороченого запису змісту арифметичної задачі молодшими школярами з ТПМ це – труднощі у вигляді неправильного запису слів та цифр, що проявлялись у наступних помилках: допускали помилки у словах: пропускали букви, склади; замінювали одні букви іншими. При формуванні скороченого запису 26 % школярів з ТПМ 1-го класу допускали помилки у словах: пропускали букви, склади, 19 % – 2-го класу, 10 % – 3-го класу і у 8 % дітей з ТПМ 4-го класу спостерігали такі ж помилки. Замінювали одні букви іншими при побудові скороченого запису змісту арифметичної задачі 25 % молодших школярів з ТПМ 1-го класу, 15,5 % – 2-го класу, 2 % – 3-го класу і 4 % – 4-го класу.

І третій тип труднощів, який ми простежували при здійсненні скороченого запису змісту арифметичної задачі молодшими школярами з ТПМ це – труднощі у вигляді неправильного просторового розташування слів, символів при оформленні скороченого запису арифметичної задачі на аркуші паперу, що проявлялись у наступних помилках: неправильно витримували відстань між словами, цифрами та прикладами; неправильно розташовували скорочений запис та арифметичні дії на листку паперу; неправильно записували числові дані у стовпчик. Зокрема, 19 % дітей з ТПМ 1-го класу неправильно витримували відстань між словами, цифрами та прикладами при побудові скороченого запису змісту арифметичної задачі, 26 % – 2-го класу, 10 % – 3-го класу і 10 % школярів з ТПМ 4-го класу. 94 % молодших школярів з ТПМ 1-го класу неправильно розташовували скорочений запис та арифметичні дії на листку паперу, 1,7 % – 2-го класу, 28 % – 3-го класу і 6 % – 4-го класу. 13 % дітей з ТПМ 1-го класу неправильно записували числові дані у стовпчик, 7 % – 2-го класу, 5 % – 3-го класу і 6 % – 4-го класу допускали помилки даного типу.

Труднощі здійснення скороченого запису змісту арифметичної задачі у дітей з ТПМ різнобічні: неточний запис цифр та символів при оформленні скороченого запису арифметичної задачі; неправильний запис слів, цифр при оформленні скороченого запису арифметичної; неправильне просторове розташування слів, символів при оформленні скороченого запису арифметичної задачі на аркуші паперу.

Таким чином, такий тип труднощів, як неточний запис цифр та символів при оформленні

Таблиця 1 – Відсоткове співвідношення помилок, які допускали молодші школярі з ТПМ при побудові скороченого запису змісту арифметичної задачі, (у %)

Тип труднощів при побудові скороченого запису змісту арифметичної задачі	Характер помилок при побудові скороченого запису змісту арифметичної задачі	Клас	Відсоток дітей якими допускались помилки при побудові скороченого запису змісту арифметичної задачі
Неточний запис цифр та символів при оформленні скороченого запису арифметичної задачі	недостатньо каліграфічний запис цифр	1	36
		2	50
		3	18
		4	12
	замінювали цифру, що відрізняється певним елементом (1-7, 3-8) або розташуванням (14-41)	1	26
		2	15
		3	5
		4	14
	не правильно використовували стрілки, дужки	1	96
		2	31
		3	10
		4	10
Неправильний запис слів, цифр при оформленні скороченого запису арифметичної задачі	у скороченому записі допускали помилки у словах: пропускали букви, склади	1	26
		2	19
		3	10
		4	8
	замінювали одні букви іншими	1	24
		2	15
		3	2
		4	4
Неправильне просторове розташування слів, символів при оформленні скороченого запису арифметичної задачі на аркуші паперу	неправильно витримували відстань між словами, цифрами та прикладами	1	19
		2	26
		3	10
		4	10
	неправильно розташовували скорочений запис та арифметичні дії на листку паперу	1	94
		2	2
		3	28
		4	6
	неправильно записували числові дані у стовпчик	1	13
		2	7
		3	5
		4	6

скороченого запису арифметичної задачі був найбільш традиційною трудністю для молодших школярів з ТПМ 1-го класу (в середньому 53 %), а до 4-го класу ми спостерігали значне зниження відсотку (в середньому 12 %) учнів з ТПМ з даним типом труднощів. Для учнів 1-го класу найбільш характерним було неправильне використання стрілок, дужок, для 2-3-го класу – недостатньо каліграфічний запис цифр, а для школярів з ТПМ 4-го класу – Замінювали цифри, що відрізнялися певним елементом або розташуванням.

Такий тип труднощів, як неправильний запис слів, цифр при оформленні скороченого запису

арифметичної задачі проявлявся в більшого відсотка (в середньому 25 %) учнів з ТПМ 1-го класу, але до 4-го класу ми спостерігали значну тенденцію до зменшення (в середньому 6 %).

А такий тип труднощів, як неправильне просторове розташування слів, символів при оформленні скороченого запису арифметичної задачі на аркуші паперу ми спостерігали у більшого відсотка (в середньому 42 %) дітей з ТПМ 1-го класу, але до 4-го класу простежували значне його зменшення (в середньому 7 %). Зокрема, найбільш характерною помилкою для учнів з ТПМ 1-го та 3-го класів було неправильне розташування

скороченого запису та арифметичних дій на листку паперу, для 2-го та 4-го класів – неправильне витримування відстані між словами, цифрами та прикладами.

В результаті підсумкового аналізу матеріалів дослідження нами було визначено рівні недорозвинення навички оформлення скороченого запису тексту арифметичної задачі молодшими школярами з ТПМ.

Ми визначили, що 4% учнів 1-го класу мали труднощі неточного запису цифр та символів при оформленні скороченого запису арифметичної задачі з глибоким рівнем недорозвинення, 2 % мали значний рівень недорозвинення, 31 % незначний рівень недорозвинення і 63 % достатній рівень. Учні 2 класу з глибоким рівнем недорозвинення виявлено не було, 16 % мали значний рівень недорозвинення, 34 % незначний рівень недорозвинення і 50 % достатній рівень. В 3 класі учнів з глибоким рівнем недорозвинення виявлено не було, 3 % мали значний рівень недорозвинення, 15 % – незначний рівень недорозвинення, 82 % склали учні з достатнім рівнем розвитку. У учнів четвертого класу глибокого та значного рівня недорозвинення не спостерігалось, незначний рівень недорозвинення у 12 % дітей і достатній рівень розвитку ми простежили у 88 % молодших школярів з ТПМ.

2 % молодших школярів 1-го класу мали труднощі у вигляді неправильного запису слів, цифр при оформленні скороченого запису арифметичної задачі та глибокий рівень недорозвинення, 4 % значний рівень недорозвинення, 21 % незначний рівень недорозвинення і 73 % достатній рівень. 2 % молодших школярів 2-го класу мали глибокий рівень недорозвинення, 3 % значний рівень недорозвинення, 10 % незначний рівень

недорозвинення і 85 % достатній рівень. В 3 класі учнів з глибоким та значним рівнем недорозвинення виявлено не було, 5 % склали діти з незначний рівень недорозвинення, 95 % з достатнім рівнем розвитку. У учнів четвертого класу глибокого рівня недорозвинення виявлено не було. Значний рівень недорозвинення спостерігався у 2 % дітей, незначний у 12% і достатній рівень розвитку ми простежили у 86 % молодших школярів з ТПМ.

21 % молодших школярів 1-го класу мали труднощі у вигляді неправильного просторового розташування слів, символів при оформленні скороченого запису арифметичної задачі на аркуші паперу та глибокий рівень недорозвинення, 43 % значний рівень недорозвинення, 30 % незначний рівень недорозвинення і 6 % достатній рівень. 2 % молодших школярів 2-го класу при побудові скороченого запису змісту арифметичної задачі неправильно розташовували скорочений запис на листку паперу та арифметичні дії і мали глибокий рівень недорозвинення, 9 % значний рівень недорозвинення, 22 % незначний рівень недорозвинення і 67 % достатній рівень. В 3 класі 3 % учнів мали глибокий рівень недорозвинення, 8 % – значний рівень недорозвинення, 17 % – незначний рівень недорозвинення, 72 % склали учні з достатнім рівнем розвитку. У четвертому класі учнів з глибоким рівнем недорозвинення виявлено не було, 4 % мали значний рівень недорозвинення, 2 % незначний рівень недорозвинення, 94 % склали учні з достатнім рівнем розвитку.

Таким чином, за результатами аналізу матеріалів дослідження ми спостерігаємо досить значний відсоток молодших школярів з ТПМ до кінця початкової школи, які ще потребують допомоги в процесі роботи над побудовою скороченого запису тексту арифметичної задачі.

Список використаних джерел

1. Конопляста С.Ю. Логопсихологія: навч. посіб. / С.Ю. Конопляста, Т.В. Сак; за ред. М.К. Шеремет. – К.: Знання, 2010. – 293 с.
2. Лісова Л.І. Корекція навчальної діяльності молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення: Монографія / Л.І. Лісова – Кам'янець-Подільський: ТОВ "Друк-Сервіс" 2015. – 224 с.
3. Скворцова С.О. Методика навчання розв'язування сюжетних задач у початковій школі : навч.-метод. посіб. для студентів у 2-х ч. Ч. І. Методика формування в молодших школярів загального умінь розв'язувати сюжетні задачі / С.О. Скворцова. – О.: Абрикос-Компанія, 2011. – 268 с.
4. Тарасун В.В. Логодидактика. Навчальний посібник для вищих навчальних закладів. – К.: Видавництво Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, 2004. – 348 с.
5. Тарасун В.В., Гаврилова Н.С. Особливості навчання математики молодших школярів з порушеннями мовленнєвого розвитку: навчальний посібник / В.В. Тарасун, Н.С. Гаврилова. – Кам'янець-Подільський: ПП Мошинський В.С., 2007. – 268 с.
6. Томме Л.Е. Исследования готовности детей с тяжелыми нарушениями речи к обучению математики // Дефектология / Л.Е. Томме. – 2007. – №5 С. 33-41.

References

1. Konoplyasta S.YU. Logopsikhologiya: navch. posib. / S.YU. Konoplyasta, T.V. Sak; za red. M.K. SHERemet. – K.: Znannya, 2010. – 293 s.
2. Lisova L.I. Korektsiya navchal'noi diyal'nosti molodshikh shkol'yariv z tyazhkimi porushennyami movlennya: Monografiya / L.I. Lisova – Kam'yanets'-Podil's'kij: TOV "Druk-Servis" 2015. – 224 s.

3. Skvortsova S.O. Metodika navchannya rozv'yazuvannya syuzhetnikh zadach u pochatkovij shkoli : navch.-metod. posib. dlya studentiv u 2-kh ch. CH. I. Metodika formuvannya v molodshikh shkolyariv zagal'nogo uminnya rozv'yazuvati syuzhetni zadachi / S.O. Skvortsova. – O.: Abrikos-Kompaniya, 2011. – 268 s.
4. Tarasun V.V. Logodidaktika. Navchal'nij posibnik dlya vishhikh navchal'nikh zakladiv. – K.: Vidavnistvo Natsional'nogo pedagogichnogo universitetu imeni M.P. Dragomanova, 2004. – 348 s.
5. Tarasun V.V., Gavriloza N.S. Osoblivosti navchannya matematiki molodshikh shkolyariv z porushennyami movlennevogo rozvitku: navchal'nij posibnik / V.V. Tarasun, N.S. Gavriloza. – Kam'yanets'-Podil's'kij: PP Moshins'kij V.S., 2007. – 268 s.
6. Tomme L.Y. Issledovaniya gotovnosti detej s tyazhelymi narusheniyami rechi k obucheniyu matematiki // Defektologiya / L.E. Tomme. – 2007. – №5 S. 33-41.

Людмила Лисова. Особенности трудностей на этапе сокращенной записи арифметической задачи младшими школьниками с ТНР

В предлагаемой статье представлены результаты исследования особенностей трудностей при решении арифметических задач, в частности на этапе сокращенной записи текста арифметической задачи младшими школьниками с тяжелыми нарушениями речи и на их основе выделены уровни сформированности данного навыка. В результате анализа материалов исследования нами было выявлено, что при построении сокращенной записи данных арифметической задачи у младших школьников с ТНР встречались три типа трудностей: неточная запись цифр и символов при оформлении сокращенной записи арифметической задачи; неправильная запись слов и цифр при построении сокращенной записи задачи; неправильное пространственное расположение слов, символов при оформлении сокращенной записи арифметической задачи на листе бумаги. По результатам анализа материалов исследования мы наблюдаем довольно значительную часть младших школьников с ТНР к концу начальной школы, которые еще нуждаются в помощи в процессе работы над построением сокращенной записи текста арифметической задачи.

Ключевые слова: арифметическая задача, общеобразовательная школа, младший школьный возраст, сокращенная запись, тяжелые нарушения речи.

Liudmyla Lisova. Peculiarities of difficulties at the stage of abridged recording of arithmetic tasks by younger schoolchildren with severe speech disorders

The proposed article presents the results of the study of the peculiarities of difficulties in solving arithmetic problems, in particular at the stage of abbreviated writing of the text of the arithmetic problem by younger students with severe speech impairment and on the basis of this level of formation of this skill. Arithmetic problems play an important role in elementary school mathematics. They, on the one hand, form a specific section of the program, the content of which students should learn, on the other – act as a didactic tool for teaching, upbringing and development of students. In our opinion, it is the solving of arithmetic problems that promotes the development and emergence of cognitive interest. It addresses the issues that students have. After all, in the course of work, the teacher does not give them ready answers, and makes them participants, learners of knowledge. It encourages them to think over the incomprehensible and prompts questions. Younger students are discovering new knowledge that can help them gain more information. According to the results of the analysis of the scientific literature, we can see that the scientists point out that the reasons for learning difficulties of children with severe speech disorders are due to the following: difficulties in solving arithmetic problems. In students with severe speech impairment there is a selective lack of cognitive functions and processes, which are the basic prerequisites for the formation of knowledge in mathematics and solving arithmetic problems, in particular, students with severe speech impairment with difficulty recognize even well-known objects, familiar objects, functions, simultaneity and succession of perception, disturbance of visual gnosia. The explanatory note to the school's program for children with severe speech impairment notes that the level of mastery of students with severe speech impairment in mathematics is lower than that of children with typical development. Most elementary students with severe speech impairment experience difficulty in learning mathematical material (such as arithmetic solving) throughout primary school. One of the most important reasons for the emergence of such features of mastering children with severe speech impediments in this discipline is the lack of basic mental processes and functions in them. The proposed article draws attention to what types of difficulties are encountered in younger students with severe speech disorders at the stage of constructing a shortened arithmetic problem. As a result of the analysis of the materials of the study, we found that three types of difficulties encountered in the construction of the reduced arithmetic problem data record for the younger students with severe speech impairments: inaccurate recording of numbers and symbols in the design of the shortened arithmetic task record; incorrect recording of words and numbers when constructing a shortened task record; wrong spatial arrangement of words and symbols when designing a short record of an arithmetic problem on a piece of paper. In particular, such types of difficulties as inaccurate recording of numbers and symbols when designing a short record of an arithmetic problem are manifested in the following errors: insufficient calligraphic recording of numbers; replaced with a number different to a certain element (1-7, 3-8) or location (14-41); did not misuse arrows, brackets; the incorrect spelling of words and numbers when constructing a shortened task record was manifested in the following errors: mistakes were made in words: letters, syllables were omitted; replaced some letters with others; incorrect placement of words, symbols while designing a short record of an arithmetic problem on a piece of paper manifested in such errors as: incorrectly maintained the distance between words, numbers and examples; improperly placed shortening and

arithmetic on a piece of paper; incorrectly entered numeric data into a column. As a result of the final analysis of the materials of the study, we determined the levels of underdevelopment of the ability to design a short text entry arithmetic problem for younger students with severe speech impairment (sufficient, significant, minor, sufficient). We found that among the 1st grade students the highest percentage of students was observed with a significant level of underdevelopment of this skill (63%), the lowest percentage was students with a deep level of underdevelopment of this skill (2%). Grade 2 students with deep underdevelopment were not found, the smallest number of students (16%) had a significant underdevelopment level and the highest – 50% was a sufficient level. In grade 3, students with a deep level of underdevelopment were not found, only 3% of students had a significant level of underdevelopment, and a significant proportion of students (82%) were students with a sufficient level of development. Fourth grade students had no profound and significant level of underdevelopment, a slight underdevelopment in 12% of children and a sufficient level of development was observed in 88% of younger pupils with severe speech impairment. According to the results of the analysis of the study materials, we see a fairly large percentage of younger students with severe speech impairment by the end of elementary school who still need help in the process of constructing a short text entry of an arithmetic problem.

Key words: arithmetic problem, general education school, younger school age, reduced enrollment, severe speech disorders.

DOI: 10.33310/2518-7813-2019-66-3-167-171

УДК 373.3.091.33:78 (091)

Денис МАКОВСЬКИЙ

*аспірант кафедри теорії і методики музичної освіти та хореографії
Мелітопольського державного педагогічного університету імені Б. Хмельницького
м. Мелітополь, Україна*

НАВЧАЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ РОЗУМІННЯ МУЗИКИ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ НА УРОЦІ МУЗИКИ

Стаття присвячена навчально-розвивальному потенціалу інформаційно-комунікаційних технологій для формування розуміння музики в учнів початкової школи на уроці музики. Розкривається використання комп'ютерних програм (MIDI, Musical Instruments Digital Interface, Garage Band, FlexiMusic Composer, FL Studio, Finale, Sibelius) у навчальний процес на уроці музики учнів початкової школи. Висвітлюються різноманітні й багатопланові психолого-педагогічні завдання інформатизації навчального процесу в учнів початкової школи. Акцентовується твердження щодо необхідності застосування музично-комп'ютерних програм на уроці музики, що сприяє формуванню розуміння музики в учнів початкової школи на уроці музики.

Ключові слова: навчально-розвивальний потенціал, інформаційно-комунікаційні технології, розуміння, учні початкової школи, урок музики.

В сучасних умовах інтеграції до європейського простору освітньої системи в Україні, зростання інформаційно-технологічного простору змінило уявлення про ресурсне забезпечення початкової школи, яке проявляється в супроводі і впровадженні в навчальний процес інноваційних технологій. Актуальність даної статті визначається формуванням інформаційного суспільства, безпосередньо пов'язаного з проникненням інформаційно-комунікаційних технологій в усі сфери людської діяльності на межі XX – XXI ст., в тому числі і систему початкової музичної освіти. Однак слід зауважити, що питання інформаційно-комунікаційних технологій для формування розуміння музики учнів початкових класів на уроках музики залишається поза увагою сучасних дослідників.

Шкільна музична освіта припускає цілеспрямований педагогічний вплив на особистість і розглядається як процес музичного розвитку особистості учнів, формування їх моральної і естетичної культури, почуттів, ідеалів, музичного смаку і потреб. Музична освіта учнів початкової школи – це своєрідне явище, яке сприяє розвитку особистості дитини. Крім того, мета початкової музичної освіти і виховання полягає у формуванні музичної культури як невід'ємної частини духовної культури школярів, що відображає інтереси сучасного суспільства в розвитку духовного потенціалу підрастаючого покоління. Завдання музичної освіти учнів початкової школи формується на основі цільової настанови.

Проблема розуміння музики в учнів засобами інформаційно-комунікаційних технологій в різних її аспектах розглядалася в працях багатьох

науковців. Науковий інтерес для нашої статті представили дослідження про інформатизацію суспільства і взаємодію людини і комп'ютера (Р. Абдєєв, Г. Бузук, Б. Гершунський, А.Ракитов, В. Рачков та ін.); розвиток особистості в музичній психології (Л. Бочкарьов, В. Петрушин, Б. Теплов, Г. Ципіна і ін.); психологічні аспекти використання комп'ютерних технологій в музичній освіті (В. Мазепус, В. Цеханський); автоматизовані системи навчання на базі комп'ютерної та аудіовізуальної техніки (Б. Андрєєв, Н. Дьяченко, Т. Ільїна, А. Смирнов та ін.); використання музично-комп'ютерних технологій за кордоном (А. Бентін, П. Горгес, А. Мерк, В. Роллін); комп'ютеризація музичної освіти (В. Медушевська, С. Полозов та ін.); розробка музично-апаратного і програмного забезпечення (С. Пучков, М. Шерман, А. Устинов, та ін.); формування і розвиток електронної музичної творчості в системі загальної музичної освіти (І. Айдарова, А. Бороздін, І. Красильников та ін.).

Питання реалізації навчально-розвивального потенціалу музичного мистецтва на уроках музики в початковій школі підіймає Т.Черниш. Автор зазначає, що використання музичних вправ у процесі музичного навчання учнів початкової школи допомагає розв'язати такі психологічно-педагогічні завдання:

- 1) розвиток комунікативних умінь і навичок;
- 2) корекція психічних та емоційних станів;
- 3) розвиток емоційної сфери дитячої особистості;
- 4) формування навичок самопрезентації;
- 5) налагодження емоційно-сприятливої атмосфери у класному колективі.

Значна частина музичних вправ, сприяючи духовному та психічному оздоровленню дитини, ґрунтується на застосуванні імпровізації – вокальної, ритмічної або пластично-рухової, що широко простежується в ідеях педагогів-новаторів Ж. Далькроза та К. Орфа. Пропонуються такі напрями музичної діяльності: вокальна та ритмічна імпровізація; музично-інструментальна діяльність; музично-рухові та пластичні ігри. Музичні вправи за кількістю учасників поділено на індивідуальні, парні, групові та колективні. Автор запевняє, що впровадження інформаційно-комунікаційних технологій до системи шкільного навчання сприятиме зменшенню інтелектуалізму мистецької освіти та підсиленню її сутнісної основи – емоційності [9].

Метою нашої статті є теоретичне обґрунтування актуальності питання формування розуміння музики засобами інформаційно-комунікаційних технологій як педагогічної проблеми початкової школи.

Термін інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ, від англ. information and communications technology, ICT) – це загальний вираз, який підкреслює роль та інтеграцію телефонних ліній, комп'ютерів, програмного забезпечення, які дозволяють користувачам створювати, одержувати доступ, зберігати, передавати та змінювати інформацію. Іншими словами, ІКТ складається з телекомунікацій, медіа-трансляцій, усіх видів аудіо і відеобробки, передачі, мережеских функцій управління та моніторингу. Цей термін вперше використав у доповіді Денніс Стівенсон для уряду Великої Британії в 2000 році, який посприяв створенню нового Національного навчального плану. Адже інформаційних технологій також стосуються, зокрема, й засоби масової інформації – періодична преса, радіо, телебачення, що існували ще до появи комп'ютерів. До того ж, зважаючи на те, що змістовим аналогом терміну “інформатичний” є взаємоуточнювальне словосполучення “комп'ютерно-інформаційний”, то для вираження відповідних категорій у сфері інформатики та інформаційно-комунікаційних технологій є змога зменшити кількість використовуваних слів. Отже, розвитку сучасного вчителя потребує нові вимоги щодо інформаційно-комунікаційних технологій до учнів початкової школи на уроках мистецтва.

Сучасний вчитель повинен знати тенденції інформатизації початкової освіти, а саме: 1). психолого-педагогічні умови використання інформаційно-комунікаційних технологій у роботі з дітьми; 2). вміти користуватися новими інформаційними освітніми технологіями, застосовувати педагогічні можливості інформаційно-комунікаційних технологій у своїй професійній

діяльності; 3). сприяти формуванню основ інформаційних компетентностей та інформаційної етики у вихованців, сформувати в дітей адекватне уявлення про роль комп'ютерних технологій у їх житті.

У процесі формування розуміння музики сприяє візуалізація навчальної інформації. Використання інформаційно-комунікаційних технологій для візуалізації навчального матеріалу дає можливість зробити його більш доступним і легким для сприйняття, систематизованим, наочним, що досягається завдяки інтерактивних, динамічних і мультимедійних засобів при його поданні [7, с. 128-133].

У ході дослідницької роботи ми окреслили, що одним з продуктивних шляхів впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в навчальний процес музичної освіти є застосування технології інтерактивного мультимедійного навчання. Так, І. Красильников визначає, що interactive multimedia – це забезпечення можливості роботи користувача з інформацією, представленою в різних формах: аудіо, графіка та відео [6, с. 48]. Мультимедіа-технології (від лат. multi – багато; media – засіб, спосіб) надають вчителю музики в початковій школі можливість заміни багатьох методів, що стали непродуктивними. Такі технології дозволяють використовувати одночасно різні види інформації: письмовий текст, усну мову, рух та ін. Наприклад, Т. Балаховська пропонує кілька варіантів тлумачення терміна “мультимедіа”:

- комплекс різних видів інформації (текстів, статистичної графіки, анімації, мови, музики, відеозображення);
- обладнання, що дозволяє працювати з різною інформацією;
- інтерактивний програмний продукт, що поєднує всі перераховані види інформації. Це може бути будь-яка розвиваюча, навчальна, ігрова програма (енциклопедія, словник тощо) [2, с. 37].

Мультимедійні технології об'єднують в собі логічні і образні способи освоєння інформації на уроці музики. Тому під “мультимедійними технологіями” ми розуміємо використання спеціалізованого комп'ютерного обладнання (інтерактивна дошка, проектор, комп'ютер або ноутбук, DVD-програвач, програми для створення мультимедіа), за допомогою якого можна відтворювати і надавати інформацію у вигляді текстів, зображень, навчальних комп'ютерних програм, що супроводжуються звуком, відео, анімацією та іншими візуальними ефектами відповідно до основної педагогічної мети. Зокрема, на екран мультимедіа можна відобразити тему, основні завдання уроку, художні ілюстрації до теми, текст пісень тощо.

Важливо зазначити, що демонстраційний зоровий ряд тут виконує функцію стимулятора емоційно-образного сприйняття музики. Адже звісно, що формування музичного сприймання школярів є провідною проблемою сучасної музичної педагогіки сьогодення.

Завдяки використанню мультимедійних технологій на уроці підвищується рівень розуміння музики в учнів початкової школи. Застосування сучасних комп'ютерних технологій на уроках музики в початковій школі робить навчання яскравим, незабутнім, цікавим для учня, формуючи емоційно-позитивне ставлення до мистецтва.

Завдання музичної освіти молодших школярів формується на основі цільової настанови: Так, І. Айдарова класифікує музично-комп'ютерні програми і виділяє найбільш поширені форми і прийоми використання інформаційно-комунікативних технологій на уроках музики:

- адаптовані (використання готових ресурсів без їх якісної зміни): електронні навчальні комплекси, методичні посібники, енциклопедії;
- модифіковані (використання готових ресурсів, з їх зміною): електронні колекції для уроків (відео, аудіо, фотоматеріали); електронні завдання для самостійної роботи на основі таких колекцій;
- авторські (створення власних ресурсів) [1, с. 60-62].

На наш погляд, дослідник вірно характеризує форми і прийоми використання інформаційно-комунікаційних технологій, проте не зазначає потенційні можливості в плані міждисциплінарних зв'язків.

В свою чергу, С. Полозов запропонував трирівневу диференціацію структури комп'ютерних програм:

1. В залежності від мети використання комп'ютера як засобу навчальної діяльності (комп'ютер не може виконувати навчальну функцію) або навчальної діяльності (комп'ютер виступає в якості інструменту пізнавальної діяльності учнів).
2. В залежності від застосованих форм навчальної роботи (презентаційні, тренувальні і тестові).
3. В залежності від характеру середовища навчання, яке утворюється із застосуванням певної програми [8, с. 18].

За дослідженням А. Бороздіна [3, с. 27-31] музично-комп'ютерні програми поділяються на наступні групи: 1). музичні програвачі; 2). програми для співу караоке; 3). музичні конструктори; 4). музичні енциклопедії; 5). навчальні програми; 6). програми для імпровізації, написання музики.

На нашу думку, зазначені вище класифікації комп'ютерних програм розширюють вибір вчителів

для використання їх на уроках музики, проте, не всі вчителі музики достатньо компетентні в їх застосуванні.

Крім комп'ютера в сучасній музичній культурі та освіті широко використовуються електронні технології виконання різних музичних інструментів. Найпоширенішою з них є використання інструментів "синтезаторів", основою яких є клавішне введення (аналогічне фортепіано, клавесину), коду звуку відповідно до системи кодування MIDI.

Абревіатура MIDI означає Musical Instruments Digital Interface, тобто цифровий інтерфейс музичних інструментів – стандарт цифрового звукозапису на формат обміну даними між електронними музичними інструментами [6, с. 53-55].

Поряд з цілісним розумінням музичного твору, з'являється можливість паралельно з музикою бачити нотну партитуру. Виникають завдання з пошуку окремих музичних фрагментів і фраз, в тому числі – і по їх опису і нотному запису. При цьому, використовуються деякі можливості програм-нотаторів (Finale, Sibelius). Вони допоможуть учневі побачити нотну партитуру, почавши з пасивного сприйняття нотного тексту і відповідного аудіо-матеріалу, перейти до активного розуміння відповідності нотних позначень і звучання, тобто до грамотного сприйняття нотних текстів, а саме – усвідомлення будови музичних мотивів, фраз і форм, розумінню фактури і драматургії, агогіки і динаміки в музиці.

Наступним способом візуалізації звучання є прослуховування музики з одночасним переглядом в MIDI-секвенсор. Це дає можливість зрозуміти структуру музичного твору і розшифрувати багато неочевидних для простого прослуховування складових. Традиційним і одним з найулюбленіших дітьми видів діяльності на уроці є музикування на найпростіших музичних інструментах (шумових). MIDI-секвенсор (Anvilstudio, Cakewalk Sonar) дозволяє кожному комп'ютеру звучати цілим оркестром тембрів: від ударно-шумових до тембрів органу або скрипки. Це означає, що учень може використовувати звучання всіх цих інструментів для створення аудіозаписів або реального виконання. Крім того, стають можливими інструментування і елементи аранжування кінестетичних синтезаторів.

Кінестетичний синтезатор як пристрій для введення звукової інформації за допомогою MIDI-клавіатура (або будь-який синтезатор з usb-виходом) дозволяє учневі легко вводити в комп'ютерну програму музичний фрагмент. Цей пристрій із застосуванням відповідної програми дає учневі можливість стати як учасником групового співу так і виконавцем-інструменталістом. Для

розучування мелодії або гармонічного супроводу учень може використовувати відео-тренажери гри на клавіатурі. Як стверджує П. Живайкін, означені навчальні дії учня уможливають опанування нескладного матеріалу навіть учневі, який не володіє нотною грамотою. В результаті школярі набувають не тільки пісенну культуру (як при традиційному навчанні), а також і культуру гри на інструменті [4, с. 62-66].

Наступним видом навчальної діяльності учня на уроці музики може стати “музичне конструювання”. Подібний вид діяльності став можливим завдяки так званим “музичним конструктором” (Garage Band, FlexiMusic Composer, FL Studio).

“Музичні конструктори” дозволяють учневі спілкуватися з музичними фразами. Даний вид діяльності поширює можливості учня початкової школи в області створення музики, адже щоб записати мелодію або гармонійну фактуру потрібно володіти необхідними знаннями, на викладання яких на уроці музики в школі просто не вистачає часу. Музичне конструювання як діяльність популярна серед школярів, дозволяє досягти високого рівня мотивації до музичного навчання.

Однак, перед вчителем музики виникає завдання навчального процесу щодо інформаційно-комунікаційних технологій для формування розуміння музики учня початкових класів на уроках музики. Так, на заняттях можуть бути розглянуті теми будови музики і термін “музична форма”. Раніше ці терміни були лише теоретичним матеріалом, який учні не засвоювали.

Творчість молодшого школяра може поступово поширюватися за рахунок використання редакторів і секвенсерів MIDI. Використання в початковій школі на уроках музики комп’ютерних програм, таких як: нотний редактор (Finale, Sibelius),

MIDI-секвенсор (Anvilstudio, Cakewalk Sonar) та “музичний конструктор” (Garage Band, FlexiMusic Composer, FL Studio) сприяють формуванню в учнів когнітивних умінь розуміння взаємозв’язку між нотним позначенням та його звучанням, тобто до грамотного сприйняття нотних текстів, усвідомлення будови музичних мотивів, фраз і форм, розумінню фактури і драматургії, агогіки і динаміки в музиці. Інформаційно-комунікаційні технології дають можливість бути не тільки слухачем, а й виконавцем-інструменталістом.

Отже, використання інформаційно-комунікаційних технологій на уроках музики сприяє навчально-розвивальному потенціалу учня початкової школи для формування здатності до розуміння музики, а саме:

- мотивації;
- індивідуалізації й диференціації;
- пізнавального розвитку дитини;
- формування культури навчальної діяльності та інформаційної культури.

Таким чином, проблема навчально-розвивального потенціалу учнів початкової школи засобами інформаційно-комунікаційних технологій не втрачає своєї актуальності. Впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в навчальний процес для формування розуміння музики в учнів початкової школи на уроці музики – це складний процес, що зумовлений індивідуальними психологічними особливостями, досвідом особистості, емоційно-почуттєвою сферою.

Перспективою подальшого розгортання досліджуваної проблеми є розробка методики впровадження інформаційно-комунікаційних технологій на уроках музики в початковій школі з метою формування в учнів розуміння музики як важливого критерію загальнокультурної компетентності людини.

Список використаних джерел

1. Айдарова И. Уроки творчества за музыкальным компьютером [Текст] / И.Р.Айдарова / В.: Искусство в школе, – 2008. – С. 60-62.
2. Балаховская Т. Три назначения мультимедиа [Текст] / Т. Н. Балаховская – М.: Компьютер пресс. 2000. – С. 37
3. Бороздин А. Применение музыкально-компьютерных технологий на уроках музыки в общеобразовательной школе [Текст] / А. О. Бороздин // Музыка в школе, 2006. – С. 27-31
4. Живайкин П. MIDI-технология в картинках и таблицах / П. Л. Живайкин. – М.: Музыка и Электроника, 2006. – с. 62-66
5. Красильников И. Электронное музыкальное творчество в общеобразовательной школе / И. М. Красильников, Н. А. Глаголева. – М.: Ижица, 2004. – 65 с.
6. Лоянич А. Компьютер в помощь музыканту / А. А. Лоянич. – М.: НТ Пресс, 2006. – 256 с.
7. Осадчий В. Інформаційно-комунікаційні технології у процесі розвитку візуального мислення майбутніх учителів / В. В. Осадчий, К. П. Осадча. // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Сер: Педагогіка. – 2014. – №1. – С. 128-133.
8. Полозов С. Обучающие компьютерные технологии и музыкальное образование [Текст] / С. П. Полозов. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2002. – 208 с.
9. Черниш Т. Реалізація терапевтичного потенціалу музичного мистецтва на уроках музики в початковій школі / Т. Черниш // Простір арт-терапії: горизонти стосунків: матеріали VII Міжнародної міждисциплінарної науково-практичної конференції (м.Київ, 12 –14 березня 2014 р.) / Київський міський Будинок Вчителя, Інститут мистецтв НПУім. М.П. Драгоманова, Національний медичний університет ім. О.О. Богомольця. – К.: Вид-во “Міленіум”, 2010. – С. 55 –59.

References

1. Aidarova, I. (2008). *Lessons of creativity behind a music computer* Moscow: Education. [in Russian].
2. Balakhovskaya, T. (2000). *The Three Assignments of Multimedia* Moscow: Education. [in Russian].
3. Borozdin, A. (2006). *Application of music-computer technologies to music lessons in a comprehensive school* Moscow: Education. [in Russian].
4. Zhivaykin, P. (2006). *MIDI-technology in pictures and tables* Moscow: Education. [in Russian].
5. Krasilnikov, I. (2004). *Electronic musical creativity in a comprehensive school* Moscow: Education. [in Russian].
6. Lojanovich, A. (2006). *Computer in aid of musician* Moscow: Education. [in Russian].
7. Osadchyi, V. (2014). *Information-communication technologies in the process of development of visual thinking of future teachers* Melitopol: Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies. [in Ukraine].
8. Polozov, S. (2002). *Educational computer technologies and music education* Saratov: Education. [in Russian].
9. Chernysh, T. (2010). *Realization of the therapeutic potential of musical art at music lessons in elementary school* Kiev: Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies. [in Ukraine].

Маковский Д.А. Учебно-развивающий потенциал информационно- коммуникационных технологий для формирования понимания музыки учащихся начальной школы на уроке музыки

Статья посвящена учебно-развивающей потенциала информационно-коммуникационных технологий для формирования понимания музыки у учащихся начальной школы на уроке музыки. Раскрывается использование компьютерных программ (MIDI, Musical Instruments Digital Interface, Garage Band, FlexiMusic Composer, FL Studio, Finale, Sibelius) в учебный процесс на уроке музыки учащихся начальной школы. Освещаются многообразны и многоплановы психолого-педагогические задачи информатизации учебного процесса у учащихся начальной школы. Акцентируется утверждение о необходимости применения музыкально-компьютерных программ на уроке музыки, способствует формированию понимания музыки у учащихся начальной школы на уроке музыки.

Ключевые слова: учебно-развивающий потенциал, информационно- коммуникационные технологии, понимание, учащиеся начальной школы, урок музыки.

Denys Makovskyi. Development potential of information and communication technologies for formation of music understanding in primary school pupils

The article is devoted to the educational and developmental potential of information and communication technologies for the formation of understanding of music in primary school students at the music lesson. Psychological characteristics of younger school age – inquisitiveness, emotionality, mental activity, immediacy, openness, trustworthiness, their belief in the undeniable authority of the teacher and willingness to fulfill any of his tasks are favorable conditions for affirmation of broad social motives at this age responsibility, understanding of the need for training etc. The possibility of a teacher in music lessons using various computer programs: MIDI, Musical Instruments Digital Interface, Garage Band, FlexiMusic Composer, FL Studio, Finale, Sibelius. The use of modern computer technology in music lessons in primary school makes learning bright, unforgettable, interesting for the student, contributing to the formation of cognitive skills in students, forming an emotional-positive attitude to the arts. After all, the use of information and communication technologies in the classroom increases the level of understanding of music in primary school students.

Various and multifaceted psychological and pedagogical tasks of informatization of the educational process in primary school students are highlighted, namely: development of communication skills; correction of mental and emotional states; development of the emotional sphere of the child's personality; formation of self-presentation skills; setting up an emotionally-supportive atmosphere in the classroom. The use of information and communication technologies in music lessons contributes to the educational and development potential of primary school students to form an understanding of music, namely: motivation; individualization and differentiation; cognitive development of the child; forming a culture of educational activity and information culture.

Thus, the problem of educational and development potential of primary school students by means of information and communication technologies does not lose its relevance. The introduction of information and communication technologies into the educational process for forming the understanding of music in primary school students in a music lesson is a complex process that is caused by individual psychological characteristics, personal experience, emotional and sensual sphere.

Key words: educational and development potential, information and communication technologies, understanding, primary school students, music lesson.

DOI: 10.33310/2518-7813-2019-66-3-172-177
УДК 378.147

Вікторія МІЗЮК

докторант кафедри комп'ютерної інженерії та освітніх вимірювань
Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова,
Київ, Україна
e-mail: mizjukviktoria@gmail.com

ЗМІШАНЕ НАВЧАННЯ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ ПІДХІД ІНТЕГРАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

Цифрові технології кожного дня збільшують вплив на розвиток суспільства, економіку, культуру й освіту. В закладах освіти впроваджують технологію змішаного навчання, яка стає все більш популярною. Однак не всі педагоги правильно розуміють сутність цього поняття.

У статті висвітлено тлумачення вчених щодо сутності поняття «змішане навчання», наведено авторське визначення цього поняття, розкрито основні його складові, які часто незрозумілі навіть освітянам та переваги застосування цього навчання; запропоновано схему поєднання традиційного й електронного навчання у змішане.

Зауважено, що до сучасного вчителя, в умовах розвитку цифрового суспільства, збільшуються вимоги щодо володіння інформативними компетенціями. Сучасний вчитель має вміти інтегрувати традиційне навчання з електронним, розробляти цифрові ресурси та організовувати навчання із застосуванням Інтернет та його сервісів.

Ключові слова: цифрове суспільство, змішане навчання, інтеграція традиційного і електронного навчання, складові та переваги змішаного навчання, вимоги до вчителів.

Цифрова революція з її швидкими темпами невинно входить в освітній простір. З кожним роком цифрові технології стають більш доступними й досконалішими, а діти включаються в цифровий світ майже з народження. Сьогоднішні школярі – це «цифрове покоління». Вони вправно справляються з планшетами, смартфонами та VR-окулярами, їм до вподоби гейміфікація, робототехніка, 3D-моделювання й віртуальна реальність.

Система освіти стає джерелом цифрових змін, флагманом цифрових рішень і технологій. Як зазначає автор Українського освітнього проекту «EdEra», цифрових систем «7W» і «Гіпермаркет Знань» В.Співаковський «...сучасні підручники нудні, консервативні методи подання інформації учням на уроках вже віджили своє... Сучасна школа не задовольняє потребу дітей швидко засвоювати інформацію, а, значить, потребує апгрейду... Головне питання в системі освіти сьогодення – це «переупаковка» інформації: дані треба зробити цікавими і доступними...» [9].

Розвиток освіти привів до появи такі нові технології навчання як електронне (e-learning), мобільне (m-learning), усепроникаюче (u-learning), «перевернуте» (f-learning). Позитив їх в тому, що вони інтегруються з традиційною системою освіти й утворюють технологію «змішаного навчання» (blended learning), яка поступово, але безупинно, стає популярною як у закладах вищої, так у і загальної середньої освіти. Проте не всі педагоги правильно розуміють це поняття і по різному до нього відносяться.

За останні роки чимало вітчизняних дослідників вивчали зміст і позитивно-негативні сторони «змішаного навчання», зокрема, О. В. Барна, К. Л. Бугайчук, М. Ю. Кадемія, В. М. Кухаренко, О. В. Коротун, К. В. Копняк, О. О. Рафальська, Н. В. Рашевська, А. М. Стрюк, Г. В. Ткачук, Ю. В. Триус, Г. А. Чередніченко, Л. Ю. Шапран, Т. С. Шроль та інші. Слід вказати на здобутки вчених і на висвітленні питання, пов'язані з вивченням особливостей застосування окремих моделей змішаного навчання у закладах вищої освіти у процесі підготовки вчителів і фахівців різних спеціальностей у системі підвищення кваліфікації освітян (Є. В. Долинський, О. Г. Захар, К. А. Лісецький, І. В. Михайленко, Н. Ю. Олейник, О. П. Пасічник, Н. С. Ручинська, Ю. В. Триус, Г. А. Чередніченко, Л. Ю. Шапран тощо).

Варто зазначити, що в проаналізованих працях науковців змішане навчання розглядається здебільшого у загальному плані, або з позиції викладання певної навчальної дисципліни «мовного» спрямування; розкриваються особливості окремих моделей змішаного навчання при вивченні певних навчальних курсів. До того ж, орієнтовані здобутки вчителів-практиків з інформатики щодо застосування змішаного навчання на уроках у закладах загальної середньої школи поодинокі й не системні. Отож вважаємо за доцільне провести більш ретельний аналіз наукових праць і визначити власне поняття «змішаного навчання». Тому-то метою статті є аналіз поняття «змішане навчання» у працях іноземних і вітчизняних

дослідників та визначення співвідношень змішування різних технологій у новій формі навчання.

Зважаючи на те, що змішане навчання прийшло до нас із зарубіжжя, то в першу чергу ми звернемося до аналізу робіт іноземних учених.

Так, Еллісон Розетт і Ребекка Воган Фразе (Alloson Rossett & Rebecca Vaughan Frazze, 2003) стверджують, що при змішаному навчанні поєднуються протилежні, на їх погляд, підходи: як формального, так і неформального навчання, навчання «віч-на-віч» і спілкування он-лайн, керовані дії зі сторони педагога і дії, які самостійно обираються педагогом для досягнення особистих цілей і цілей організації [14].

З попередніми авторами погоджується і Пурніма Валіятан (PurnimaValiathan, 2002), але, досліджуючи моделі змішаного навчання, поєднує три складові: аудиторне спілкування (face-to-face), «живе» он-лайн спілкування (live-learning) і самостійне навчання (self-paced learning). Та авторка зауважує, що немає жодної формули, яка б гарантувала досягнення цілей в організованій певним чином моделі навчальної діяльності, адже багато додаткових аспектів можуть внести свої корективи у заплановані дії [13].

Бакет Б. Аккоюнлу і Мерій Ілмаз Соїлу (Akkoynlu B. & Soylu M.Y., 2006), досліджуючи відношення студентів до впровадження змішаного навчання у середовище університетів, зазначають, що змішане навчання – це не просто поєднання традиційного і дистанційного, це використання різних методів шляхом поєднання особистісного навчання і технологій дистанційного при роботі у класі для найкращого досягнення мети. Автори вказують, що розвиток комп'ютерних технологій і засобів, за допомогою яких учні та студенти можуть вільно користуватися Інтернет послугами, значно підвищують можливості дистанційної освіти, однак замінити викладача поки що повністю не вдалося [10].

Нашу увагу привернуло дослідження М. Канер (M. Caner, 2004), який визначає змішане навчання як поєднання он-лайнового доступу до навчального контенту з кращими методиками безпосередньо в класі й «живого» пояснення, яке дозволяє персоналізувати навчання, побудувати урок для різних груп учнів [11, 24]. Вчений пропонує під час змішаного навчання для досягнення поставленої мети поєднувати: різні веб-технології (наприклад, живий віртуальний клас, самостійне комп'ютерне навчання, потокове відео, аудіо текст); різні педагогічні підходи (наприклад, біхевіоризм, когнітивізм, конструктивізм, коннективізм) для отримання оптимального результату навчання з цифровими технологіями або без них; будь-яку форму цифрових технологій (наприклад,

відеозапис, веб-навчання, фільм) з живим словом вчителя; цифрові технології з реальними практичними завданнями, щоб утворити гармонійний ефект навчання та набутти практичного досвіду [11, 25]. Така думка автора підтверджує той факт, що цифрові технології значно впливають на характер, форму навчальних занять, різновид діяльності учнів, проте головне місце, на нашу думку, має відводитися особистій взаємодії між учасниками освітнього процесу, хоча при цьому змінюється характер використання інформаційних технологій для опосередкованих взаємодій.

Місце змішаного навчання у сучасному і майбутньому освітньому процесі яскраво показав Чарльз Грехан (Charles R. Graham, 2006) за допомогою діаграми (див.рис.1). На думку вченого змішане навчання поступово займе передові позиції у порівнянні з традиційним, а комп'ютерні технології стануть основою для організації навчання в цілому. Саме ж змішане навчання автор розуміє як «комбінацію навчальних систем «віч-на-віч», тобто традиційного з електронним (комп'ютерним) навчанням» [12, 27].

У працях українських науковців і педагогів-практиків також підкреслюється значна ефективність змішаного навчання для нової української школи, хоча не всі автори однаково розтлумачують це поняття. Так, К. Л. Бугайчук виділяє вузький і широкий підходи до розуміння поняття і вказує, що у вузькому сенсі змішане навчання це «...цілеспрямований процес здобування знань, умінь та навичок, що здійснюється освітніми установами різного типу в рамках формальної освіти, частина якого реалізується у віддаленому режимі за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій і технічних засобів навчання, які використовують для зберігання і доставки навчального матеріалу, реалізації контрольних заходів, організації взаємодії між суб'єктами навчального процесу (консультації, обговорення). У широкому сенсі – це різні варіанти поєднання форм і методів організації формального, неформального, інформального навчання, а також самонавчання, що здійснюються для досягнення особою заздалегідь визначених навчальних цілей зі збереженням механізму контролю за часом, місцем, маршрутами та темпом навчання» [2, 5]. Отже, вчений розмежовує організацію безпосередньо освітнього процесу за допомогою поєднання різних форм і методів навчання та концепцією «навчання протягом життя».

Інші визначення поняття «змішаного навчання» у працях вітчизняних науковців подано у таблиці 1, з якої видно, що вчені, визначаючи «змішане навчання», застосовують такі поняття як «процес навчання», «освітня технологія»,

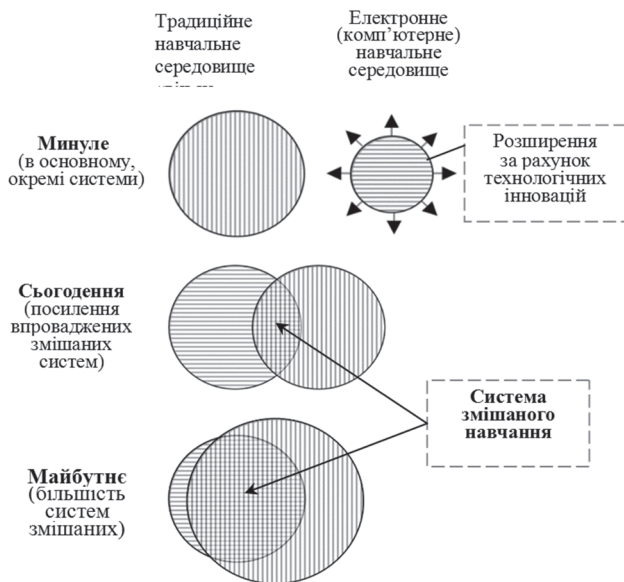


Рисунок 1 – Прогресивна конвергенція традиційних та електронних середовищ у часі (за Чарльзом Р. Грэмом, станом на 2006 рік [12, 28])

Таблиця 1 – Тлумачення сутності поняття «змішане навчання» українськими науковцями

Автор	Тлумачення сутності поняття «змішане навчання»
О. Барна [1, 26]	«...освітня технологія, в рамках якої особа, що навчається, отримує знання, набуваючи навичок формує компетентності й самостійно он-лайн. Відбувається це очно із вчителем та іншими учасниками процесу навчання. Такий підхід дає можливість ... поєднувати традиційні методики та актуальні технології»
М. Кадемія [5, 331]	«...навчання, в межах якого студент одержує знання, очно і самостійно он-лайн, воно передбачає створення комфортного освітнього інформаційного середовища, системи комунікацій, що доставляють інформацію»
В. Кухаренко [7, 50]	«...навчальна методологія, викладання та підхід, який поєднує в собі традиційні методи в класі з комп'ютерною опосередкованою діяльністю для навчання. Сильними сторонами навчання є комбінація різних технологій в єдиний інтегрований навчальний процес»
Г. Ткачук [10, 11]	«...цілеспрямований процес передачі й засвоєння знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, заснований на поєднанні технологій традиційного, комп'ютерно-орієнтованого, дистанційного та мобільно-орієнтованого навчання»
О. Кривонос, О. Коротун [6, 19]	«...інструмент модернізації сучасної освіти на практиці представляється в створенні нових педагогічних методик, що засновані на інтеграції традиційних підходів організації навчального процесу, де здійснюється передача знань та технології електронного навчання»

«навчальна методологія», застосовують опис поняття через «поєднання методів» або «інструмент модернізації».

У нашому дослідженні «змішане навчання» ми розуміємо процес набуття учнями знань, умінь і навичок, що супроводжується раціональним поєднанням традиційних та електронних технологій, доцільно організований і планомірно перебудований учителем на основі інноваційних технологій.

Інтеграцію традиційного і електронного навчання можна подати у вигляді схеми (рис. 2).

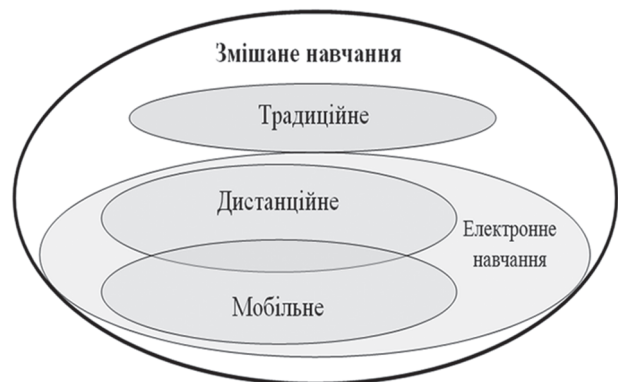


Рисунок 2 – Змішане навчання – це інтеграція традиційного і електронного

Виступаючи під час конференції у Львові у 2017 році міністр освіти України Л. Гриневич сказала, що «...суть нової української школи полягає в тому, щоб перейти від школи, де дітей напихають знаннями, до школи компетентностей XXI століття, школи для життя. ... Школа має складатися не лише зі знань, а й умінь, ці знання треба застосовувати у практичних ситуаціях, для особистісного, професійного розвитку, а також для цінностей, які допомагають орієнтуватися в сучасному інформаційному просторі» [4]. Поєднання традиційних та електронних технологій дозволяє в організації освітнього процесу активізувати їх найсильніші сторони і мінімізувати слабкі.

Сучасні інформаційно-комунікативні технології відкривають доступ до нетрадиційних джерел інформації у різній формі, налагоджують ефективну взаємодію суб'єктів навчання, підвищують ефективність самостійної роботи, надають нові можливості для творчості, дозволяють реалізувати принципово нові форми й методи навчання. А застосування інноваційних педагогічних технологій активізує процес набуття знань, формування вмінь і розвиток компетенцій.

На підставі узагальнення наукових праць учених [2; 6; 7; 8] у структурі змішаного навчання в умовах загальної середньої школи можливо виділити такі основні компоненти:

- 1) класно-урочне навчання, яке передбачає традиційну форму спілкування в класі у напрямках «вчитель – учень», «учень – вчитель» або «учень (група учнів) – (група учнів) учень»;
- 2) самостійна роботи учнів, яка включає індивідуальну роботу учнів як на уроці, так і вдома або у будь-якому зручному місці;
- 3) он-лайн навчання – це робота учнів з он-лайн документами (текстами, енциклопедіями, пошуковими системами і т.п.) або робота в он-лайн режимі (Інтернет-конференція, Skype тощо).

Переваги змішаного навчання у закладах середньої освіти дозволяють вирішити головні завдання, які ставлять перед сучасною освітою, а саме:

- 1) розширити освітні можливості учнів за рахунок збільшення доступності й гнучкості освіти, враховувати їх індивідуальні освітні потреби, темп і ритм засвоєння навчального матеріалу;
- 2) стимулювати формування суб'єктної позиції учнів, а саме підвищити рівень мотивації, самостійності, рефлексії й самоаналізу, соціальної активності, і, як наслідок, підвищити ефективність освітнього процесу в цілому;
- 3) трансформувати стиль діяльності вчителя: перейти від трансляції знань до інтерактивної взаємодії з учнями, змінити роль учителя на помічника й консультанта для учнів;
- 4) персоналізувати освітній процес, спонукавши учня самостійно визначати свої навчальні цілі, способи їх досягнення відповідно до власних освітніх потреб, інтересів і здібностей.

Отже, змішана модель навчання надає нові можливості для підвищення й розвитку знань учнів. Змішане навчання – це зміна форми для надання навчального матеріалу, яка сама по собі приваблює дітей. Можливості мультимедіа та 3-D моделювання значно покращують сприйняття нових даних у порівнянні з текстовим матеріалом підручника, а тому вчитель може індивідуально дібрати контент відповідно до особливостей школярів, до їх темпу сприймання і швидкості реагування на відповідний матеріал.

По-перше, можливості Інтернет-простору дозволяють дібрати до кожного уроку різний за

характером контент, що, у свою чергу, є організацією різних форм роботи на уроці.

По-друге, поступове ознайомлення з можливостями інформаційних технологій сприяє підвищенню мотивації учнів щодо самостійного створення відповідного контенту для інших. Внаслідок їх творчої роботи, з одного боку, збагачується база навчального матеріалу, а з другого – учні закріплюють знання і збагачують свій досвід у процесі використання нових технологій.

По-третє, «змішане навчання» позитивно сприймається учнями, особливо коли їм надається право самим вирішувати, де вчитися і коли вчитися. Учнім подобається наявність волі в он-лайн-середовищі, можливість реалізації власних інтересів, і, як наслідок, у них формуються вміння самоактуалізації.

По-четверте, організація групової роботи над практико-орієнтованими завданнями замість традиційних уроків за схемою «прослухав → закріпив → відповів» підвищує інтерес до уроків і мотивацію до навчання взагалі. Однак учні мають володіти навичками самоконтролю, особистої відповідальності за навчальні результати. Це є важким і далекоглядним завданням вчителя – вчити учнів вчитися самостійно.

Таким чином, результати проведеного дослідження показали, що у школи поступово проникають такі технології як технології віртуальної і доповненої реальності. Вчителі мають бути готові не тільки до їх розуміння, а й використання. Крім того, сучасний вчитель має самостійно розробляти навчальний контент у текстовому, відео, мультимедіа і гіпермедіа форматі, цифрових освітніх ресурсах, налаштовувати системи керування освітнім контентом та організовувати навчання із застосуванням Інтернет та його сервісами. Відповідно до цього перед вищою освітою постає завдання посилення технологічної й методичної підготовки майбутніх вчителів, здатних не лише використовувати комп'ютери в інтерактивному навчанні та тестуванні, а й в таких його формах як телекомунікаційні проекти, віртуальні екскурсії, відеоконференції, вебінари, чат-бесіди, форуми з метою ефективної організації змішаного навчання у закладах загальної середньої освіти.

Список використаних джерел

1. Барна О.В. Технологія змішаного навчання в курсі методики навчання інформатики. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*. Київ, 2016. Вип. 2. С.24-37. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/oeemu_2016_2_4 (дата звернення: 20.05.2019).
2. Бугайчук К. Л. Змішане навчання: теоретичний аналіз та стратегія впровадження в освітній процес вищих навчальних закладів. *Інформаційні технології і засоби навчання*. Київ, 2016. Т. 54. Вип. 4. С. 1-18. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2016_54_4_3 (дата звернення: 20.05.2019).
3. Горчаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 366 с.
4. Гриневич Л. Нова школа має складатися не лише зі знань, а й з умінь ці знання застосовувати. URL: https://zik.ua/news/2017/05/12/liliya_grynevych_nova_shkola_maie_skladysya_ne_lyshe_zi_znan_a_vminnya_tsi_znannya_1095051 (дата звернення: 17.08.2019).

5. Кадемія М.Ю. Використання змішаної технології навчання у дистанційній освіті. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. Київ-Вінниця, 2016. Вип. 44. С.330-333 (дата звернення: 20.05.2019).
6. Кривонос О. М., Коротун О. В. Змішане навчання як основа формування ІКТ-компетентності вчителя. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені В.Винниченка*. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. Кіровоград, 2015. Вип. 8 (II). С.19-23. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/19412/1/Kryvonos.pdf> (дата звернення: 20.05.2019).
7. Кухаренко В. М. Березенська С.М., Бугайчук К.Л., Олійник Н.Ю. Теорія та практика змішаного навчання: монографія. Харків, «Міськдрук», НТУ «ХПІ», 2016. 284 с.
8. Ткачук Г.В. Теоретичні і методичні засади практично-технічної підготовки майбутніх учителів інформатики в умовах змішаного навчання: автореф. дис. ...докт. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2019. 42 с.
9. Цифрова шкільна освіта: за і проти: сайт Інтернет-видання «Моя школа OBOZREVATEL». URL: <https://www.obozrevatel.com/ukr/moyashkola/news/tsifrova-shkilna-osvita-tak-chi-ni.htm> (дата звернення: 17.08.2019).
10. Akkoyunlu, Buket & Yilmaz Soylu, Meryem. (2006). A Study on Students' Views On Blended Learning Environment. The Turkish Online Journal of Distance Education. 7. Vol. 7, Num. 3, pp.43-56. Available at: <http://tojde.anadolu.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/274-published.pdf> (дата звернення: 12.05.2019).
11. Caner, Mustafa. (2012). The definition of blended learning in higher education. 10.4018/978-1-4666-0939-6.ch002
12. Graham, Charles. (2006). Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions. Chapter 1.1. pp.3-21. Publ. San Francisco, CA. 2006. Available at: http://curtbonk.com/graham_intro.pdf (дата звернення: 12.05.2019).
13. Purnima V. (2002) Blended Learning Models: American Society for Training & Development, 2002. Available at: <http://www.purnima-valiathan.com/wp-content/uploads/2015/09/Blended-Learning-Models-2002-ASTD.pdf> (дата звернення: 12.05.2019).
14. Rossett A., Vaughan F. (2003) Blended learning Opportunities. Publ. CEO Epic Group, Brighton. Available at: https://www.researchgate.net/publication/228669485_Blended_Learning_Opportunities (дата звернення: 15.05.2019).

References

1. Barna, O.V. (2016). Tekhnologiiia zmishanoho navchannia v kursi metodyky navchannia informatyky. *Vidkryte osvritnie e-seredovyshche suchasnoho universytetu, Vol. 2*. Kyiv, 2016. pp. 24-37. Retrieved from URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/oeemu_2016_2_4
2. Buhaychuk, K. L. (2016). Zmishane navchannia: teoretychnyy analiz ta stratehiya vprovadzhennia v osvitiy protses vyshchikh navchal'nykh zakladiv. *Informatsiyni tekhnolohiyyi i zasoby navchannia, T. 54, Vol. 4*, pp. 1-18. Retrieved from URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2016_54_4_3
3. Horcharenko, S. U. (1997). Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk. Kyiv: *Lybid Publ*, 366 p.
4. Hrynevych, L. (2019). Nova shkola maie skladatsia ne lyshe zi znan, a y z uminnia tsi znannia zastosuvaty. Retrieved from URL: https://zik.ua/news/2017/05/12/liliya_grynevych_nova_shkola_maie_skladysya_ne_lyshe_zi_znan_a_vminnya_tsi_znannia_1095051
5. Kademiiia, M.Iu. (2016). Vykorystannia zmishanoi tekhnolohii navchannia u dystantsiini osviti. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy*. Kyiv-Vinnitsia, 2016, Vol. 44, pp. 330-333.
6. Kryvonos, O. M. (2015). Zmishane navchannia yak osnova formuvannia IKT-kompetentnosti vchytelia. *Naukovi zapysky KDPU imeni V.Vynnychenka. Serii: Problemy metodyky fizyko-matematychnoi i tekhnolohichnoi osvity*. Kirovohrad, 2015, Vol. 8 (II), pp.19-23. Retrieved from URL: <http://eprints.zu.edu.ua/19412/1/Kryvonos.pdf>
7. Kukhareno, V. M. (Ed.). (2016). *Teoriia ta praktyka zmishanoho navchannia: monohrafiia*. Kharkiv, «Miskdruk» Publ., NTU «KhPI» Publ., 284 p.
8. Tkachuk, H.V., (2019). *Teoretychni i metodychni zasady praktychno-tekhnichnoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv informatyky v umovakh zmishanoho navchannia: avtoref. dokt. ped. nauk: 13.00.02*. Kyiv, 42 p.
9. Tsyfrova shkilna osvita: za i proty (2019): *Obozrevatel*. Retrieved from URL: www.obozrevatel.com/ukr/moyashkola/news/tsifrova-shkilna-osvita-tak-chi-ni.htm
10. Akkoyunlu, Buket & Yilmaz Soylu, Meryem. (2006). A Study on Students' Views On Blended Learning Environment. The Turkish Online Journal of Distance Education. 7. Vol. 7, Num. 3, pp.43-56. Retrieved from URL: <http://tojde.anadolu.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/274-published.pdf>
11. Caner, Mustafa. (2012). *The definition of blended learning in higher education*. 10.4018/978-1-4666-0939-6.ch002
12. Graham, Charles. (2006). *Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions. Chapter 1.1*. pp.3-21. Publ. San Francisco, CA. 2006. Retrieved from URL: http://curtbonk.com/graham_intro.pdf
13. Purnima V. (2002) *Blended Learning Models: American Society for Training & Development*, 2002. Retrieved from URL: <http://www.purnima-valiathan.com/wp-content/uploads/2015/09/Blended-Learning-Models-2002-ASTD.pdf>
14. Rossett A., Vaughan F. (2003) *Blended learning Opportunities*. Publ. CEO Epic Group, Brighton. Retrieved from URL: https://www.researchgate.net/publication/228669485_Blended_Learning_Opportunities

Вікторія Мизюк. Смешанное обучение как инновационный подход интеграции учебного процесса в учебных заведениях

В статье приводится анализ научных подходов отечественных и зарубежных ученых к определению сущности понятия смешанного обучения, формулируется авторское определение. Раскрыты преимущества смешанного обучения для учебного процесса, которое основано на повышении мотивации школьников к процессу познания и использовании электронных ресурсов как источников информации. В связи с этим поднимается вопрос об изменении роли учителя в классе, о новых требованиях к нему как современному учителю, компетентному в использовании ИКТ и Интернет технологий.

Ключевые слова: цифровое общество, смешанное обучение, интеграция традиционного и электронного обучения, компоненты и преимущества смешанного обучения, требования к учителям.

Viktoriia Mizyuk. Blended learning as a modern educational technology for integrating the learning process in education institutions

Digital technologies increase the impact on society, economy and education every day. Schools gradually penetrate the technologies of virtuality and complemented reality; teachers must be prepared not only for their understanding, but also for their use. Currently, mixed learning becomes more popular in educational institutions, but not all teachers understand the essence of this concept. A generalized analysis of domestic scholars has shown that the notion of "mixed learning" relates to such concepts as "learning process", "learning system", "educational technology", "educational methodology", "combination of methods", "modernization tool", etc. On the basis of the analysis of literature on the concept of "mixed learning" in foreign and domestic researchers, the author presents her own definition, discloses the main components of mixed learning and its benefits in organizing educational activities in institutions of general secondary education; a scheme of combining traditional and e-learning in a mixed one is prepared. Digital technologies have a significant impact on the nature, the form of training, the kind of activity of students, allow the implementation of fundamentally new forms and methods of learning, and, as a consequence, increase the efficiency of educational process in a digital society. Before higher education there is the task of training specialists who can use a computer for the organization of interactive training and testing, video conferencing, participation in telecommunication projects, webinars, forums, etc. It is noted that modern teacher has to develop independently educational content in text, video, multimedia and hypermedia format, to use digital and educational resources, to set up educational content management systems and to organize training with the use of the Internet and its services.

Key words: digital society, blended learning, integration of traditional and e-learning, the components and the benefits of mixed learning, requirements for teachers.

DOI: 10.33310/2518-7813-2019-66-3-178-185

УДК 373.3.011.3-051:37.091.313(045)

Олена МУРАЩЕНКО

здобувач кафедри початкової освіти,
КЗ «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти»
Запорізької обласної ради, м. Запоріжжя, Україна
e-mail: murashchenko.olena.2017@gmail.com

КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ

У статті представлено й теоретично обґрунтовано критерії, показники та рівні сформованості готовності вчителів початкових класів до інтегрованого навчання, проаналізовано різні підходи до визначення компонентів і критеріїв готовності вчителів до різних аспектів їх професійної діяльності в дослідженнях вітчизняних і зарубіжних науковців.

Отримані наукові результати систематизовано в єдину таблицю «Критерії, показники та рівні готовності вчителів початкових класів до інтегрованого навчання», яка візуалізує висновки проведеного дослідження та робить акцент на дотриманні певної логіки запропонованих компонентів.

Автором передбачено перспективу подальших наукових пошуків в створенні діагностичних методик для ефективного оцінювання показників професійної готовності та організації педагогічного експерименту з їх впровадження в практику післядипломної педагогічної освіти.

Ключові слова: критерії, показники, рівні, готовність вчителів, інтегроване навчання, початкова освіта, система післядипломної освіти.

Модернізація й оновлення системи освіти в Україні загострює проблему підготовки вчителів до інноваційних видів діяльності, серед яких інтегроване навчання займає одне з провідних місць. Готовність учителів початкових класів до організації інтеграційного навчально-пізнавального процесу є основним показником їх професіоналізму здобутим у системі післядипломної освіти.

Аналіз літератури [1; 4; 5; 7; 11; 13], присвяченої дослідженням і діагностуванню стану педагогічної сформованості готовності вчителів до різних аспектів їх професійної діяльності, виявив проблему перевірки ефективності якості підготовки педагогів у системі післядипломної освіти, в процесі якої відбувається це формування. Науковці констатують, що причини цих проблем пов'язані із загальною невизначеністю критеріїв, показників і рівнів сформованості готовності вчителів до професійної діяльності.

Розв'язання цієї проблеми у своїх дослідженнях започаткували вчені К.О. Абульхнова-Славська, Б.Г. Ананьєв, Л.С. Виготський, М.І. Дьяченко, О.М. Леонтьєв, С.Л. Рубінштейн, В.О. Сластьонін та ін. Критерії та рівні готовності вчителів у системі післядипломної освіти вивчали О.О. Бабкова [1], Л.В. Васильченко [5], Л.С. Рибалко [10], В.В. Танська [12], В.Я. Ястребова [13] та ін., вчителів початкових класів О.В. Варецька [4], О.В. Нікулочкіна [7], О. Снігур, Л.О. Сущенко [11] та ін.

Проте проблеми перевірки якості професійної сформованості готовності вчителів початкових класів до інтегрованого навчання в системі післядипломної освіти залишаються не вирішеними, а визначення її критеріїв, показників та рівнів потребують додаткового дослідження.

Метою нашого дослідження є розкриття механізму діагностування стану готовності вчителів початкових класів до інтегрованого навчання як положення для подальшого застосування в процесі їх підготовки в системі післядипломної освіти. Досягнення поставленої мети обумовлене необхідністю розв'язання наступних задач:

- визначити зміст дефініцій «критерій», «показник» та «рівень» сформованості готовності вчителів;
- обґрунтувати критерії, показники та рівні сформованості готовності вчителів початкових класів до інтегрованого навчання в післядипломній освіті.

В енциклопедії освіти зазначено, що готовність до діяльності – це стан мобілізації психологічних і психофізіологічних систем людини, які забезпечують виконання певної діяльності [6, 13]. Готовність – це стан відносної завершеності процесу підготовки, який залежить від сукупності засвоєних знань, умінь і навичок, індивідуальних особливостей особистості, типу вищої нервової діяльності та умов, за яких відбувається діяльність. Крім того, у наукових джерелах готовність розглядають як якість особистості, психічний стан, комплекс здібностей, особистісне утворення, прояв індивідуально-особистісних якостей тощо.

З метою розробки механізму діагностування стану сформованості готовності вчителів початкових класів до інтегрованого навчання визначимо зміст базових понять, до яких ми віднесли «критерій», «показник» та «рівень». Аналіз літератури дозволив встановити, що «критерій»:

- в перекладі з грецької означає «положення для осудження» – ознака, яка є підґрунтям для оцінки, визначення або класифікації чогось; завжди виражає сутнісні зміни об'єкта та є знаннями межі, широти виявлення його сутності в певному вираженні [2, 214];
- це послідовність етапів, через які повинен пройти процес, який спрямований на якісне розв'язання поставлених задач [8];
- це якості, властивості та ознаки об'єкта дослідження, які дають можливість оцінити його стан і рівень функціонування й розвитку [12];
- вимоги, яким повинно задовольняти явище або об'єкт [3, 94].

Автори сучасного економічного словнику Б.А. Райзберг, Л.Ш. Лозовський та О.Б. Стародубцева підкреслюють, що критерій ефективності характеризує рівень ефективності системи, а критерій оптимальності – наскільки система близька до оптимального стану [9].

Показник, як один з якісних або кількісних складових критерію, є однією з характеристик об'єкту, процесу або явища та виражає їх стан. На думку В.В. Танської та Б.А. Райзберга, показники – це якісні або кількісні характеристики сформованості кожної окремої якості та міра сформованості критерію [12], ознака, на підставі якої формується оцінка якості об'єкта або процесу та ознака такої оцінки [9].

Під рівнем ми розуміємо ступень прояву показника критерію.

Таким чином, для визначення ефективності процесу формування готовності учителів до професійної діяльності необхідно визначити критерії, показники та рівні її сформованості.

Результати аналізу дисертаційних досліджень деяких науковців, присвячених дослідженню й діагностуванню готовності вчителів до різних аспектів їх професійної діяльності, дали змогу виокремити різноманітні критерії: мотиваційно-ціннісний, процесуально-змістовий і регулятивно-рефлексивний (О.В. Нікулочкіна) [7]; мотиваційний, когнітивно-діяльнісний, рефлексивно-оцінювальний (Л.О. Сущенко) [11]; мотиваційно-ціннісний, змістово-гностичний, процесуальний, дослідницько-рефлексивний (С.О. Скворцова); мотиваційно-особистісний, предметно-змістовий, операційно-діяльнісний, теоретико-методологічний (О.І. Таможня); мотиваційно-цільовий, когнітивний, операційно-діяльнісний, емоційно-ціннісний, особистісно-позитивний, дослідницько-рефлексивний (А.Л. Федорчук) та ін.

Аналіз зазначеної інформації дає підстави стверджувати про відсутність єдиного підходу до визначення критеріїв сформованості готовності

вчителів до професійної діяльності, але більшість вчених підходять до вибору критеріїв з позиції мотиваційних, особистісних, когнітивних, діяльних та рефлексивних структурних компонентів.

Виходячи з цього, для визначення ефективності професійної готовності вчителів початкових класів до інтегрованого навчання у системі післядипломної освіти нами визначені наступні критерії, показники та рівні (табл. 1):

Аксиологічно-мотиваційний критерій характеризує потреба успішного розв'язання задачі підвищення ефективності навчально-виховного процесу завдяки впровадженню інтегрованого навчання в початковій школі; наявність пізнавального інтересу вчителів до набуття нової системи знань, умінь і навичок реалізації інтегрованого навчання; сформованість ціннісного ставлення до педагогічної професії та установка на її розвиток в умовах післядипломної освіти; сформованість позитивної мотивації на успіх у навчанні.

Особистісно-креативний критерій визначає потреба в особистісному інтелектуальному розвитку, самовдосконаленні та самореалізації педагога як професіонала; самооцінка своєї готовності до реалізації інтегрованого навчання в початкових класах; сформованість індивідуальних та професійних якостей.

Когнітивно-гносеологічний критерій характеризує розуміння мети, задач і змісту підготовки вчителів в процесі підвищення кваліфікації; сформованість системи узагальнених теоретичних, методологічних, психолого-педагогічних та практичних знань учителів з інтеграції навчання; обізнаність щодо інтеграційних способів, методів, стратегій, графічних організаторів і педагогічних технологій реалізації інтегрованого навчання в початковій школі, усвідомлення їх доцільності та передбачення результатів застосування.

Операційно-діяльнісний критерій визначає володіння професійними навичками й уміннями застосовувати знання з інтеграції навчання практично; сформованість професійних умінь і навичок систематизувати засвоєні знання, встановлювати між ними міжпредметні зв'язки, інтегрувати їх з іншими знаннями та застосовувати в практичній педагогічній діяльності; здатність успішно застосовувати гностичні, проектувальні, конструктивні, організаторські та комунікативні технологічні уміння для формування інтегрованого освітнього середовища навчального закладу; сформованість умінь узагальнювати та аналізувати отримані в ході дослідницької педагогічної діяльності результати, використовувати їх у подальших дослідженнях; сформованість умінь систематизувати та оприлюднювати власний педагогічний досвід з інтеграції навчання на

Таблиця 1 – Критерії, показники та рівні готовності вчителів початкових класів до інтегрованого навчання

Показники	Рівні готовності вчителів до інтегрованого навчання			
	Адаптивно-інтуїтивний (початковий)	Емпірично-імітативний (низький)	Евристично-пошуковий (середній)	Креативно-продуктивний (високий)
1. Аксиологічно-мотиваційний критерій готовності вчителів до інтегрованого навчання				
1. Потреба успішного розв'язання задачі підвищення ефективності навчально-виховного процесу завдяки впровадженню інтегрованого навчання в початковій школі	Відсутність потреби в підвищенні якості навчально-виховного процесу	Прагнення до успішного розв'язання задачі підвищення ефективності навчально-виховного процесу	Потреба успішного розв'язання задачі підвищення ефективності навчально-виховного процесу	Сформованість власної актуалізації до успішного розв'язання задачі підвищення навчального процесу
	Відношення до впровадження інтегрованого навчання в початковій школі індивідуальне	Відношення до впровадження інтегрованого навчання в початковій школі суперечливе	Позитивне ставлення до впровадження інтегрованого навчання в початковій школі	Глибоке переконання в результативності впровадження інтегрованого навчання в початковій школі
2. Наявність пізнавального інтересу вчителів до набуття нової системи знань, умінь та навичок реалізації інтегрованого навчання	Відсутність пізнавального інтересу вчителів до здобування нових знань, умінь та навичок інтеграції навчання	Нестійкий пізнавальний інтерес вчителів до здобування нових знань, умінь та навичок реалізації інтегрованого навчання	Наявність стійкого пізнавального інтересу вчителів до здобуття нових знань, умінь та навичок реалізації інтегрованого навчання	Змістовність і глибина професійного пізнавального інтересу вчителів до впровадження інтегрованого навчання у власній діяльності
3. Сформованість ціннісного ставлення до педагогічної професії та установка на її розвиток в умовах післядипломної освіти	Ставлення до професії вчителя нейтральне	Недостатньо сформоване ціннісне відношення до педагогічної професії	Сформоване ціннісне ставлення до педагогічної професії	Готовність та здатність до самовдосконалення, конструктивної самокритики
	Підвищення кваліфікації здійснюється вчителями за необхідності	Позитивна установка на підвищення педагогічної кваліфікації	Позитивна установка на підвищення педагогічної кваліфікації в умовах післядипломної освіти	Глибоке переконання в результативності підвищення кваліфікації в умовах післядипломної освіти
4. Сформованість позитивної мотивації на успіх у навчанні	Відсутність мотивації на успіх у навчанні	Недостатньо сформована мотивація на успіх у навчанні	Сформована мотивація на успіх у навчанні	Сформованість позитивної мотивації на пізнання нового
2. Особистісно-креативний критерій готовності вчителів до інтегрованого навчання				
1. Потреба в особистісному інтелектуальному розвитку, самовдосконаленні та самореалізації	Відсутність потреби в особистісному професійному розвитку	Потреба в особистісному інтелектуальному розвитку та самовдосконаленні вчителів суперечлива	Пошук шляхів особистісного інтелектуального розвитку, способів самовдосконалення	Сформованість власної актуалізації до професійного самовдосконалення та самореалізації
2. Самооцінка своєї готовності до реалізації інтегрованого навчання в початкових класах	Самооцінка власної готовності вчителів до реалізації інтегрованого навчання не відбувалася	Відчуття особистісної неготовності вчителів до реалізації інтегрованого навчання в початкових класах	Відчуття особистісної готовності вчителів до реалізації інтегрованого навчання в початкових класах	Аналіз власної готовності вчителів до реалізації інтегрованого навчання, спрямованість на самоорганізацію та саморегуляцію
3. Сформованість індивідуальних та професійних якостей	Індивідуальні та професійні якості вчителів не сформовано	Прагнення до розвитку індивідуальних професійних якостей	Сформованість індивідуальних професійних якостей	Сформованість системи індивідуальних професійних якостей

Продовж. табл. 1

Показники	Рівні готовності вчителів до інтегрованого навчання			
	Адаптивно-інтуїтивний (початковий)	Емпірично-імітативний (низький)	Евристично-пошуковий (середній)	Креативно-продуктивний (високий)
3. Когнітивно-гносеологічний критерій готовності вчителів до інтегрованого навчання				
1. Розуміння мети, задач і змісту підготовки вчителів в процесі підвищення кваліфікації	Відсутність мети підготовки вчителів в процесі підвищення кваліфікації	Недостатнє розуміння задач і змісту підготовки вчителів у процесі підвищення кваліфікації	Розуміння задач і змісту підготовки вчителів в процесі підвищення кваліфікації	Грамотна постановка мети, задач, змісту підготовки вчителів, передбачення результатів діяльності
2. Сформованість системи узагальнених теоретичних, методологічних, психолого-педагогічних та практичних знань учителів з інтеграції навчання	Відсутність знань учителів з інтеграції навчання та готовності до їх використання	Розрізнена система знань учителів з інтеграції навчання	Сформованість системи узагальнених знань учителів з інтеграції навчання	Системність, цілісність і повнота знань учителів з інтеграції навчання
		Готовність до використання здобутих знань для реалізації інтегрованого навчання в початковій школі	Пошук шляхів використання здобутих знань для реалізації в початковій школі	Вільне володіння та творче використання здобутих знань для успішної реалізації інтегрованого навчання
3. Обізнаність щодо інтеграційних способів, методів, стратегій, графічних організаторів і педагогічних технологій реалізації інтегрованого навчання в початковій школі, усвідомлення їх доцільності та передбачення й оцінка результатів застосування	Відсутність знань інтеграційних способів, методів, стратегій, графічних організаторів і педагогічних технологій реалізації інтегрованого навчання в початковій школі	Базові знання інтеграційних способів, методів, стратегій, графічних організаторів і педагогічних технологій реалізації інтегрованого навчання в початковій школі	Сформованість цілісної системи знань інтеграційних способів, методів, стратегій, графічних організаторів і педагогічних технологій реалізації інтегрованого навчання в початковій школі	Цілісність і ґрунтовність комплексу сформованих знань методів, способів діяльності, педагогічних технологій реалізації інтегрованого навчання
		Недостатнє усвідомлення їх доцільності використання в необхідних педагогічних ситуаціях	Вільна орієнтація в змісті сформованих знань, пошук шляхів їх використання. Передбачення результатів застосування	Вільне володіння та творче використання змісту сформованих знань. Передбачення результатів застосування
4. Операційно-діяльнісний критерій готовності вчителів до інтегрованого навчання				
1. Володіння професійними навичками й уміннями застосовувати знання з інтеграції навчання практично	Відсутність професійних навичок та умінь застосування знань з інтеграції навчання в практичній діяльності	Недостатньо сформовані професійні уміння та навички застосування знань з інтеграції навчання в практичній діяльності	Стійкі методичні навички створення навчальних моделей і структурно-логічних схем переважно проективно-конструктивного характеру	Вільне володіння та творче використання професійних навичок і умінь застосовувати знання з інтеграції навчання в практичній діяльності
		Відчуття особистої готовності до реалізації інтегрованого навчання на практиці	Пошук способів застосування професійних умінь учителів для здійснення інтегрованого навчання	Створення власних способів застосування професійних умінь для реалізації інтегрованого навчання

Продовж. табл. 1

Показники	Рівні готовності вчителів до інтегрованого навчання			
	Адаптивно-інтуїтивний (початковий)	Емпірично-імітативний (низький)	Евристично-пошуковий (середній)	Креативно-продуктивний (високий)
2. Сформованість професійних умінь і навичок систематизувати засвоєні знання з інтеграції навчання, встановлювати міжпредметні зв'язки, інтегрувати їх з іншими знаннями та застосовувати в практичній педагогічній діяльності	Відсутність професійних умінь і навичок систематизувати знання з інтеграції навчання, встановлювати міжпредметні зв'язки, інтегрувати	Недостатньо сформовані професійні уміння та навички систематизації знань з інтеграції навчання, встановлення міжпредметних зв'язків	Сформованість системи професійних умінь та навичок систематизації та інтеграції знань	Вільне володіння та творче використання системи комплексних професійних умінь та навичок систематизації засвоєних знань з іншими знаннями
		Ситуативне застосування умінь і навичок у практичній діяльності	Пошук шляхів систематизації професійних умінь та навичок в узагальненні знань з інтеграції навчання	Створення власних способів систематизації професійних умінь та навичок, практична їх апробація
3. Здатність успішно застосовувати гностичні, проєктувальні, конструктивні, організаторські та комунікативні технологічні уміння для формування інтегрованого освітнього середовища навчального закладу	Технологічна готовність пов'язана з використанням традиційної практики та накопиченого власного досвіду здійснення навчального процесу	Прагнення до застосування гностичних, проєктувальних, конструктивних, організаторських та комунікативних технологічних умінь для реалізації навчання	Пошук способів систематизації зазначених технологічних умінь для реалізації інтеграції навчання	Творче застосування системи комплексних гностичних, проєктувальних, конструктивних, організаторських та комунікативних технологічних умінь
			Відчуття особистої готовності вчителів до формування інтегрованого освітнього середовища навчального закладу	Створення власної концепції формування інтегрованого освітнього простору навчального закладу, її практична реалізація
4. Сформованість умінь узагальнювати та аналізувати отримані в ході дослідницької педагогічної діяльності результати, використовувати їх у подальших дослідженнях	Відсутність умінь узагальнювати та аналізувати отримані в ході дослідницької педагогічної діяльності результати	Недостатньо сформовані професійні уміння узагальнювати та аналізувати отримані в ході педагогічної діяльності результати	Сформованість професійних умінь узагальнювати та аналізувати отримані в ході дослідницької педагогічної діяльності результати	Вільне володіння професійними уміньми узагальнювати та аналізувати отримані в ході дослідницької педагогічної діяльності результати
		Прагнення до застосування умінь у ході подальшої дослідницької педагогічної діяльності	Пошук стратегій застосування результатів педагогічної діяльності в ході подальших досліджень	Творче застосування результатів педагогічної діяльності в ході подальших досліджень
5. Сформованість умінь систематизувати та оприлюднювати власний педагогічний досвід з інтеграції навчання	Відсутність умінь систематизувати та оприлюднювати власний педагогічний досвід з інтеграції навчання	Недостатньо сформовані уміння систематизації та оприлюднення власного досвіду з інтеграції навчання	Сформованість умінь систематизації та оприлюднення власного педагогічного досвіду з інтеграції навчання	Вільне володіння професійними уміньми систематизувати та оприлюднювати власний досвід з інтегрованого навчання

Закінчення. табл. 1

Показники	Рівні готовності вчителів до інтегрованого навчання			
	Адаптивно-інтуїтивний (початковий)	Емпірично-імітативний (низький)	Евристично-пошуковий (середній)	Креативно-продуктивний (високий)
5. Рефлексивно-оцінювальний критерій готовності вчителів до інтегрованого навчання				
1. Сформованість умінь здійснювати аналіз власної професійної діяльності з інтеграції навчання	Уміння здійснювати аналіз власної професійної діяльності відсутні	Низький та ситуативний рівень самоаналізу результатів діяльності	Системний самоаналіз результатів професійної діяльності	Вільне володіння навичками самоаналізу, його спрямованість на прогнозування та саморегуляцію власної діяльності
2. Здатність до суб'єктивної оцінки вчителями власних результатів реалізації інтегрованого навчання та адекватного сприйняття конструктивної критики інших	Оцінка результатів власної діяльності з реалізації інтегрованого навчання не відбувалася	Прагнення до суб'єктивної оцінки власних результатів реалізації інтеграції навчання	Пошук прийомів суб'єктивної оцінки власних результатів реалізації інтеграції навчання	Творче застосування суб'єктивної оцінки власних результатів реалізації інтегрованого навчання
	Відсутність умінь адекватно сприймати конструктивну критику колег	Сприйняття конструктивної критики ситуативне	Сформованість цілісного відношення до сприйняття конструктивної критики	Сформованість цілісного відношення до сприйняття конструктивної критики
3. Самоорганізація особистої діяльності вчителів, їх орієнтація на подальший саморозвиток	Відсутність умінь організувати власну педагогічну діяльність	Організація власної педагогічної діяльності несистемна	Сформованість умінь самоорганізації педагогічної діяльності	Сформованість умінь самоорганізації педагогічної діяльності
	Орієнтація на саморозвиток не сформована	Прагнення до саморозвитку в галузі інтегрованого навчання	Пошук шляхів саморозвитку в галузі інтегрованого навчання	Подальший професійний розвиток в галузі інтегрованого навчання

методичних об'єднаннях, семінарах, конкурсах, педагогічних радах тощо.

Рефлексивно-оцінювальний критерій характеризує сформованість умінь здійснювати аналіз своєї власної професійної діяльності з інтеграції навчання; здатність до суб'єктивної оцінки вчителями власних результатів реалізації інтегрованого навчання та адекватного сприйняття конструктивної критики колег; самоорганізація особистої діяльності вчителів, їх орієнтація на подальший саморозвиток.

Ступінь прояву зазначених критеріїв відображають адаптивно-інтуїтивний, емпірично-імітативний, евристично-пошуковий та креативно-продуктивний рівні їх сформованості (табл. 1).

Педагогічна готовність вчителя початкових класів – це мета та результат його професійної підготовки, яку визначаємо як інтегровану якість особистості, спрямовану на ефективне вирішення освітніх завдань за допомогою сформованості

системи знань, умінь, мотивів, ціннісних ставлень та наявність певних якостей і здібностей педагога, необхідних для ефективного виконання професійної діяльності. У дослідженні охарактеризовано аксиологічно-мотиваційний, особистісно-креативний, когнітивно-гносеологічний, операційно-діяльнісний та рефлексивно-оцінювальний критерії готовності вчителів початкових класів до інтегрованого навчання та проаналізовано їх показники, які дають змогу визначити адаптивно-інтуїтивний, емпірично-імітативний, евристично-пошуковий та креативно-продуктивний рівні професійної готовності.

Перспективу подальших наукових пошуків вбачаємо в створенні діагностичних методик для ефективного оцінювання показників професійної готовності та організації педагогічного експерименту з їх впровадження в практику післядипломної педагогічної освіти.

Список використаних джерел

1. Бабкова О.О. Формування готовності вчителів природничих спеціальностей у післядипломній освіті до оцінювальної діяльності: дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 / Олена Олексіївна Бабкова. Запоріжжя, 2008, 23.
2. Большая советская энциклопедия / под. ред. О.М. Прохорова. Москва: Советская энциклопедия, 1972, 214.

3. Валиева В.К. Формирование готовности студентов педвузов к физкультурно-оздоровительной и спортивно-массовой работе в общеобразовательной школе: дис. на соиск. науч. степени канд. пед. наук: 13.00.08 / Валентина Кузьминична Валиева. Чебоксары, 2006, 94.
4. Варецька О.В. Підготовка вчителів початкових класів до економічного виховання школярів у системи післядипломної педагогічної освіти: дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 / Олена Володимирівна Варецька. Запоріжжя, 2008. 315 с.
5. Васильченко Л.В. Формування управлінської культури керівника школи в системі післядипломної освіти: дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 / Лілія Володимирівна Васильченко. Запоріжжя, 2006. 278 с.
6. Енциклопедія освіти: Акад. пед. наук України / гол. ред. В.Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008, 13.
7. Нікулочкіна О.В. Розвиток інформаційної компетентності вчителя початкових класів у системі післядипломної освіти: дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 / Олена Василівна Нікулочкіна. Запоріжжя, 2009. 280 с.
8. Подласый И.П. Педагогика: учеб. для студентов высших пед. учеб. заведений. Москва: ВЛАДОС, 1996. 432 с.
9. Райзберг Б.А. Современный экономический словарь / под ред. Б.А. Райзберг, Л.Ш. Лозовский, Е.Б. Стародубцева. Москва: ИНФРА-М., 1999. 479 с.
10. Рибалко Л.С. Акмеологічні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя: дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 / Людмила Сергіївна Рибалко. Харків, 2008. 277 с.
11. Сущенко Л.О. Стимулювання професійного самовдосконалення вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти: дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 / Лариса Сущенко. Запоріжжя, 2008. 267 с.
12. Танська В.В. Підготовка майбутнього вчителя біології до екологічної освіти старшокласників: дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 / Валентина Володимирівна Танська. Житомир, 2006. 272 с.
13. Ястребова В.Я. Соціально-педагогічні основи управлінської діяльності директора сучасного загальноосвітнього закладу сільської місцевості: дис. на здобуття наук. ступеня д-ра. пед. наук: спец. 13.00.01 / Валентина Яківна Ястребова. Запоріжжя, 2007. 301 с.

References

1. Babkova O.O. (2008). *Formation of readiness of teachers of science specialties in postgraduate education for assessment activity [Diss. for the sciences. degree of Cand. ped. Sciences: Special. 13.00.04].* Zaporozhye, 23 [in Ukrainian].
2. Prokhorov O.M. (1972). *The Great Soviet Encyclopedia.* Moscow, 214 [in Russian].
3. Valiyeva V.K. (2006). *Formation of readiness of students of high schools for physical-fitness-improving and sports-mass work in a comprehensive school [Diss. on the niple. scientific degrees of Cand. ped. Sciences: 13.00.08].* Cheboksary, 94 [in Russian].
4. Varetskaya O.V. (2008). *Preparing primary school teachers for the economic education of students in the systems of postgraduate pedagogical education [Diss. for the sciences. degree of Cand. ped. Sciences: Special. 13.00.04].* Zaporizhzhia, 315 [in Ukrainian].
5. Vasilchenko L.V. (2006). *Formation of managerial culture of the head of the school in the system of postgraduate education [Diss. for the sciences. degree of Cand. ped. Sciences: Special. 13.00.04].* Zaporizhzhia, 278 [in Ukrainian].
6. Flint V.G. (2008). *Encyclopedia of Education. Acad. ped. of Sciences of Ukraine.* Kyiv. Yurincom Inter, 13 [in Ukrainian].
7. Nikulochkina O.V. (2009). *Development of information competence of elementary school teachers in the system of postgraduate education [Diss. for the sciences. degree of Cand. ped. Sciences: Special. 13.00.04].* Zaporizhzhia, 280 [in Ukrainian].
8. Podlasy I.P. (1996). *Pedagogy [Textbook. for students of higher ped. training. Routine].* Moscow. VLADOS, 432 [in Russian].
9. Reisberg B.A. (1999). *Modern Economic Dictionary / ed. BA Reisberg, L.Sh. Lozovsky, EB Starodubtseva.* Moscow. INFRA-M., 479 [in Russian].
10. Rybalko L.S. (2008). *Acmeological principles of the professional-pedagogical self-realization of the future teacher [Diss. for the sciences. degree of Cand. ped. Sciences: Special. 13.00.04].* Kharkiv, 277 [in Ukrainian].
11. Sushchenko L.O. (2008). *Stimulating professional self-improvement of elementary school teachers in postgraduate education systems [Diss. for the sciences. degree of Cand. ped. Sciences: Special. 13.00.04].* Zaporizhzhia, 267 [in Ukrainian].
12. Tanskaya V.V. (2006). *Preparation of the future biology teacher for environmental education of high school students [Diss. for the sciences. degree of Cand. ped. Sciences: Special. 13.00.04].* Zhytomyr, 272 [in Ukrainian].
13. Yastrebova V.Ya. (2007). *Socio-pedagogical bases of managerial activity of the director of the modern general educational institution of rural area [Diss. for the sciences. degree of Dr. ped. Sciences: Special. 13.00.01].* Zaporizhzhya, 301 [in Ukrainian].

Елена Муращенко. Критерии, показатели и уровни готовности учителей начальных классов к интегрированному обучению

В статье представлены и теоретически обоснованы критерии, показатели и уровни готовности учителей начальных классов к интегрированному обучению, проанализированы разные подходы к определению компонентов и критериев готовности учителей к разным аспектам их профессиональной деятельности в исследованиях отечественных и зарубежных ученых.

Одержанные научные результаты систематизированы в единую таблицу «Критерии, показатели и уровни готовности учителей начальных классов к интегрированному обучению», которая визуализирует выводы проведенного исследования и делает акцент на соблюдении определенной логики предложенных компонентов.

Автор предвидит перспективу дальнейших научных поисков в составлении диагностических методик для эффективного оценивания показателей профессиональной готовности и организации педагогического эксперимента по их внедрению в практику последипломного педагогического образования.

Ключевые слова: критерии, показатели, уровни, готовность учителей, интегрированное обучение, начальное образование, система последипломного образования.

Olena Murashchenko. The Criterias, indicators and levels of preparedness of primary school teachers for integrated learning

The article presents and theoretically substantiates the criterias, indicators and levels of preparedness of primary school teachers for integrated learning as one of the leading innovative activities on the modernization of the educational system in Ukraine, analyzes different approaches to determining the components and criterias of teachers' readiness for various aspects of activity in the research of domestic and foreign scientists.

Based on the analysis, the author states that there is no single approach to determining the criterias of teachers' readiness for professional activity and the tendency of most scholars to choose criterias from the point of view of motivational, personal, cognitive, activity, and reflective structural components. Due to this connection, it is proposed to distinguish axiological-motivational, personality-creative, cognitive-epistemological, operational-activity and reflexive-evaluation criteria of the readiness of primary school teachers to integrate learning and to characterize their indicators, to identify and adapt their indicators, heuristic-search, and creative-productive levels of professional readiness.

The obtained scientific results are organized into a single table "The Criterias, indicators and levels of readiness of primary school teachers for integrated learning", which visualizes the findings of the study and focuses on the certain logic of the proposed components.

The author has been provided the prospect of further scientific researches in the creation of diagnostic methods for the effective evaluation of indicators of professional readiness and organization of pedagogical experiment for their implementation in the practice of postgraduate pedagogical education.

Key words: criterias, indicators, levels, teacher's readiness, integrated learning, primary education, post-graduate education system.

DOI: 10.33310/2518-7813-2019-66-3-186-190
УДК 808.1

Ольга ПЕТРЕНКО

кандидат мистецтвознавства, доцент,
Миколаївський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти
м. Миколаїв
e-mail: olpe@i.ua

МУЗИЧНИЙ КОД ПОЕЗІЇ ДМИТРА КРЕМЕНЯ

У статті йдеться мова про роль музичних образів в поезії Дмитра Кременя. Предмет дослідження – музичний код, який присутній в текстах багатьох творів поета. Музичні знаки, символи, посилання відіграють значну роль в лексиці, фразеології, інших засобах поетичної виразності. Коди впізнання – це предметний рівень знакової системи поезії Дмитра Кременя. Він включає широке коло понять, пов'язаних з мистецтвом звуків. Коди сприймання в поезії Дмитра Кременя – це змістовні навантаження текстів, його семантичні складові, які виокремлюють глибинні смисли текстів. Музичний код поезії засвідчує розуміння творів поета в глибоко метафоричному значенні.

Ключові слова: музичний код, поезія Дмитра Кременя, музичні знаки й символи, декодування, музичний тезаурус, код впізнання, код сприймання.

Художня рецепція поетичних творів Дмитра Кременя засвідчує емоційне багатство й експресію, походження яких можна пояснити специфічним відчуттям картини світу, де слово взаємодіє з широким колом художніх образів і асоціацій. Тонке відчуття мистецтва є природним для Дмитра Кременя, досвід якого в цій галузі вельми значний. З 1979 по 1991 рр. він був членом художньої ради Миколаївського обласного управління культури, зокрема, брав участь у конкурсних оглядах музичних програм Миколаївської обласної філармонії, виступів колективів Миколаївського об'єднання музичних ансамблів тощо. В публіцистичному доробку Дмитра Кременя численні інтерв'ю з відомими музикантами-виконавцями, серед яких Василь Зінкевич, Назарій Яремчук, Іван Попович, Софія Ротару та багато інших. Не випадково в поетичному доробку Дмитра Кременя присутній широкий спектр музичних образів, що надихає композиторів до музичних інтерпретацій. Більше двох сотень пісень на слова Дмитра Кременя створила заслужена діячка мистецтв України Тетяна Ярова. Концерт до 35-річчя творчої співпраці поета й композитори відбувся в грудні 2015 р. і став подією культурного життя Миколаївщини [1]. Кращі пісні, створені в цьому тандемі, прозвучали на концерті-презентації третього ліцензованого диску «Тетянин день» 26 січня 2017 р. в концерт-холі «Юність» (м. Миколаїв) [2]. В різні часи тексти поета музично опрацьовували Олександр Нежигай (м. Дніпро), Анатолій Мионов (м. Париж, Франція), миколаївські композитори-аматори Євгеній Долгов, Олександр Дзюбинський. Багата асоціативними зв'язками з музикою поезія Д. Кременя націлює на створення літературно-мистецьких проєктів. Протягом 2017 – 2019 рр. відбулися заходи «Небесне і земне», «І світла музика звучить над ветхі батьківські пороги»,

«Світло творчості ювілярів-краян», «О жінко, дамо серця», де звучала музика академічних жанрів, співзвучна поетичним образам митця.

Музикою пронизаний весь поетичний доробок Дмитра Кременя, зрозуміти який неможливо без знання музичного коду, присутнього в багатьох текстах. Розкрити багатозначну роль музики в поезії Д. Кременя, – образну, символічну, метафоричну, композиційно-драматургічну, – можливо лише за умов комплексного підходу, здатного висвітлити авторський концепт смислового навантаження у співвідношенні лексичних, фразеологічних, семантичних та інших показників. Декодування образного змісту творів поета як предмету мистецтвознавчого дослідження знаходиться в проблемному полі аналізу музичного компоненту текстів, завдяки чому можна усвідомити процеси породження поетичних смислів. Методи аналізу музичної семантики текстів, їх художньо-образної поетики постають ключем дешифровки змісту творів Дмитра Кременя. В даному ракурсі сформовано мету дослідження – довести багатомірність використання музичних знаків у поезіях Дмитра Кременя як прояв специфічного музичного коду. Завдання:

- обґрунтувати методологічні підходи аналізу поетичних текстів Дмитра Кременя, пов'язаних з музичними образами, знаками, символами;
- з'ясувати функції музичного коду в окремих текстах.

В сучасних науках про літературний текст як знакову систему перспективними залишаються семіотичні принципи, сформовані Ч. Пірсом. На сьогодні в сфері гуманітарних знань семіотика представляє широке проблемне поле дослідження процесів функціонування знаків і символів. Відомо, що будь-який код передбачає систему

правил організації художнього твору, за допомогою яких текст має бути сприйнятим. Передача інформації поетичною мовою відбувається комплексно і кодову основу складають мовні одиниці поетичного тексту – лексика, фразеологія, ідіоми тощо. Специфіка музичного коду у вербальному тексті поетичного дискурсу проявляє себе, поперше, – через використання вербалізованих знаків музичної мови, певних звукових образів, по-друге, – в авторських інтенціях як націленості на комунікаційний процес, який має породжувати смисли. Крім того, музикальність тексту здатна проявляти себе на різних рівнях поетичної форми – в засобах структурування, композиційних особливостях, в асонансах, алітераціях, ритмічній організації тощо. В такий спосіб можна виділити коди впізнання й коди сприймання, що передбачає наявність предметного означення та смислового поля, в якому діють складові музичного коду.

Свого часу завдяки розробкам Ф. де Соссюра, Ч. У. Морріса, В. Виноградова та ін. методи занурення у системи кодифікації отримали ґрунтовне висвітлення в семіотіці. На сьогодні – це опрацьована система аналітичних підходів. В даному ракурсі можна позначити первинний процес декодування будь-якого тексту як знакової системи, а саме, виокремлення його рівнів – предметного, синтагматичного та смислового, що утворює концепт як змістовну категорію у поєднанні результатів процесів пізнання, сприймання й осмислення того, що стоїть за знаком.

Знайомство з предметним світом поетичних текстів Д. Кременя включає широке коло понять, пов'язаних зі світом звуків. В цьому рядку назви музичного інструментарію, («скрипка», «альт», «віолончель», «контрабас», «рояль», «фортепіано», «піаніно», «орган», «саксофон», «труба», «корнет-а-пістон», «флейта», «гобой», «валторна», «акордеон», «кіфара» тощо), жанрові позначення вокальної («романс», «вокаліз», «пісня», «мадригал»), інструментальної («симфонія», «соната», «ноктюрн», «рапсодія»), танцювальної музики («вальс», «танго», «менует», «полонез»), певні музичні знаки й символи («октави», «ноти», «гами», «мотив», «мелодії», «скрипковий ключ»), звукові образи урбаністичного середовища («рев літака»), голоси природи (співи птахів, шуми хвиль тощо). В поетичній лексиці окреме місце посідають сакральні символи, пов'язані зі звуковими образами – церковними дзвонами, молитвами, канонічними співами східнослов'янської та західноєвропейської традицій (зокрема, «Deprofundis», «хорали»). До цього ряду належать твори, у назвах яких є символіка богослужбових дійств із притаманною їм кодифікованою системою піснеспівів («Літургії трав і небесних птахів хорали»,

«Чорна меса», «Реквієм по вузькоколіїці», «Реквієм о римській когорті», «Малий реквієм», «Сентиментальний реквієм по Марії Музиці»).

Наданий перелік предметних позначень демонструє широкий музично-лексичний тезаурус поетичного слова Д. Кременя, який засвідчує широту загальнокультурних посилань. Проте музичні знаки й символи в кожному окремому тексті виконують свої функції, з'ясувати які можливо лише в загальному контексті поетичного твору, занурюючись в його смисли.

Додаткові акценти музично-понятійного тезаурусу виникають тоді, коли музичні знаки утворюють певні мовленнєві звороти, що набувають значення метафор («Замурована музика», «Впала музика з неба і сім її нот...», «Октави солодкого літа», «Літанії літ»), образно-поетичних зіставлень («Музика із-за кадру», «Голос із-за кадру», «Скрипка з того берега»), епітетів («Бджолина елегія», «Архангельська труба в джаз-бенді», «Ольвійська кіфара»). У подібних назвах відчутно смислову напругу, що налаштовує на рефлексію.

Музичні знаки в текстах Дмитра Кременя передбачають обізнаність широкого кола звукових асоціацій, які поет інтерпретує з позицій власного ціннісного ставлення до них. Так, зміст вірша «Місячна соната» можна тлумачити як рефлексію образу «безсмертної коханої», що геніально відтворив Л. ван Бетховен у фортепіанному творі «Соната для фортепіано № 14 до-дієз мінор, ор. 27, № 2 (Quasifantasia)». Цей художній образ постає для поета важливим імпульсом досягнення вічної таємниці «великої Планети Любові». Музичним рефреном через поетичний твір проходить опоетизований образ високого почуття: «*Ми жили на високій зорі. Крила «Місячної сонати» понад нами ширяли вгорі...», «Як знати... Коли спогад далекий майне, крила «Місячної сонати» б'ють по серцю мене!*». Лірична кінцівка вірша за своєю інтонаційною будовою «дроблення» на синтагми-слова відтворює враження «розчинення» звуків у безмежному просторі тиші, саме подібний ефект завершення музичної побудови присутній і в творі Бетховена у його завершенні («*pianissimo*» аж до поступового зникнення звуків) і аналогію цьому можна відчутти у змісті поетичного тексту та його структуруванні:

*«Але я допливу до безкраю,
Звідки ти погукаєш мені.
І горю, і горю, і згоряю
на сонатнім...*

на срібнім...

вогні!...»

Художній образ у вірші «Шопен. Вальс меланхолійний» Дмитра Кременя пов'язаний із музикою Вальсу Шопена № 3, про що свідчить авторське

посилання у поетичному тексті. Лірико-філософська ідея твору полягає у розкритті гра-ней буття, де відчутно перетин образів споглядання («Листя у вальсі кружляє вже») і гротеску («де Грей Доріан на портреті, де регіт осінніх нирван...»), драми («Б'є нам прибоєм у груди меланхолійний вальс») і трагедії («А інколи вмерти, щоб жити під траурний цей мотив»).

Уособленням безумовно прекрасного й досконалого для поета стає феномен постаті В. А. Моцарта: «світоч моцартіанства, мов сяйво свічі» (див.: Симфонія „Сад“. VI Risoluto. Собор Саду). Ім'я великого віденця позначено у назвах віршів «Моцарт – геній», «Футбол під музику Моцарта», де зовнішнє предметне означення лише націлює на коди сприймання. В даних поетичних текстах одним із методів аналізу постає синтагматичний принцип, який дозволяє виділити сполучення інтонаційно-лексичних утворень, пов'язаних із музичною семантикою. На співставленні двох синтагм, несумісних за смисловим навантаженням, побудовано перші рядки вірша: «Моцарт – геній. Та у спільній ямі...». Смислове поле формується у колі роздумів про сенс духовного надбання генія та про парадокси реалій буття.

У вірші «Футбол під музику Моцарта» розмисли поета набувають болючого відтінку. Поетика твору побудована на смислових зіставленнях, де «музика Моцарта» символізує категорію «високого», а «футбольний матч» – «банального», не сумісного з музикою генія. Синтагматичний принцип підходу до аналізу цього тексту, обумовлений його структурою, в якій втілено принцип співставлення двох відчужених образів («Понад стадністю стадіонів – Сто самотнє твоє ім'я...»). Дроблення тексту в наступних рядках на окремі слова-синтагми драматично загострює образний зміст.

«...І літає мотив бездомний,

Моцарт,

янгол,

футбольний м'яч!»

Смислове тлумачення даного фрагменту знаходиться в межах рефлексії понять «самотності», «бездомності», незахищеності того, хто став символом вічно прекрасного, тому невидимий образ Моцарта постає поряд з образом невидимого світу янгولا. В такий спосіб музичний код формує смислову домінанту тексту – трагедію самотності генія музики, який належить неземним, а янгольським світам.

Бетховен, Шопен, Моцарт, – це імена-символи світової музичної культури, які в тезаурусі поетичних текстів Дмитра Кременя посідають значне місце. За цими предметними позначеннями криється великий світ художньо-образного узагаль-

нення й лірико-філософських роздумів, які набувають кодового значення.

Ознайомлення з поезією Дмитра Кременя доводить, що лейтмотивом багатьох його текстів проходить образ скрипки, який набуває різних смислових відтінків.

Звуки скрипки виспівують відчуття щастя у вірші «Богема»:

«А в нічному саду –

Як там скрипка виспівує, Боже.

Я кохану веду

Тут на подіум, ніби на ложе...»

Скрипкова гра породжує асоціації з весняним пробудженням природи (вірш «Весна на Слобідці»), з образом музиканта-скрипала, якого автор розуміє як «пророка», «провидця», «чародія»:

«На границі поезії й прози

Пролетять наші юні роки.

Але знов слобідські віртуози

Каніфоллю власкавлять смички.

Музиканти, пророки й провидці,

Зачаруйте мене від біди...»

«...Не соромся, мій брате скрипалю,

В руки скрипочку, скрипку візьми»

Асоціативний акцент – «скрипка – весна» – присутній в цитаті з «Хоральної меси пам'яті художника Ференца Семана»: «Мотивом юності й любові співає скрипка у весні...»

Уточнюючий епітет «циганська скрипка» надає експресивності в різних поетичних текстах: «Старий циган на скрипці грає про наше щастя і жалі» [«Anno Domini “Господнє літо в Україні”»], «...Пропопадає Україна, та гуляє Січ одна. Там циганська скрипка грає, там в одно – і день, і ніч...» [«Манускрипт о часі Бузької Січі, розказаний богомазом Андрійком і записаний самовидцем Миколкою»].

Звукові алюзії скрипкової гри й шуму морської стихії утворюють гармонійний «безжурний» образ у поліфонічному поєднанні

«На дні ночей моїх скрипка грає

Про все, що було у недавнім давно.

А море співає, море бушує безкрає,

Це катер «Меркурій» співає безжурну

Мелодію моря без горя й журби» [збірка «Скрипка з того берега»].

Дещо інші смисли поетичних образів, пов'язаних зі скрипкою, втілюють почуття невимовного жалю, неймовірної скорботи. В такому контексті щемливим образами поет протиставляє музику І. С. Баха, яку розуміє як символ вічної краси, досконалості й людяності:

«Які ці скрипкові жалі,

Стоїть при душі костюмаха...

Не вбий!

Дай пожить на землі,

Де дівчинка гратиме Баха...» [«Симфонія „Сад”. V Мототекст про Мотто].

Образи плачу й журби відтворено в текстах, де йде мова про скрипалів-жебраків, що грають на вулицях сучасного цивілізованого міста:

*«А на вулиці плаче жебрак,
У фрази й манишці,
Біля ніг його – чорний футляр,
І скрипка в футлярі, і смик...*

...В якій се тональності плаче старий чоловік?» [Симфонія «Сад». VI Risoluto. Собор Саду].

Аналіз поетичних текстів Дмитра Кременя дозволяє виокремити значення поняття «музика» в різних змістовних наповненнях. Так, у віші «Бетховен» поет наголошує на цінності музики як особливої мови, позбавленої слів, але наділеної можливостями втілювати емоційно-сміслову багатість, а тому здатною бути мовою янголів:

*«...Хай музика забуде про слова
Пеани склу, бетону і залізу.
Не буде нас. А музика права
У янгольським диханні вокалізу».*

З образом янгола у свідомості поета асоціюється спів відомої виконавиці українських народних пісень Ніни Матвієнко, яка стала символом українства в сучасному культурному просторі:

*«Доки живе Україна,
Доки земля жива,
І Матвієнко Ніна –
Янгол земний –
Співа!»*

У творі «Одіссей у пустелі» рефлексії поета засвідчують, що музику він розуміє як духовний універсум, онтологічно пов'язаний з глобальними філософськими категоріями простору і часу, наділений могутньою емоційною силою катарсису, духовного піднесення:

*«Музика нас у незнане вела,
Музика стріне в юдолі пречорній.
Музика, музика, музика – ти!
Даждь мені днесь хоч окрайчик із ноти:
Ноти надії, і муки, й скорботи,
Більше цю муку мені не знести!»*

У змісті «Елегії» поет ставить питання про сенс музики в житті людини:

*«Від самоти до суєти,
Чому так серце краєш ти,
Чому крайнебо це палає?
Чому полин мені гірчить?
І тільки
Музика звучить,
І тільки – музика лунає?»*

В ряді текстів Дмитра Кременя знаходять втілення ностальгічні мотиви засобами музичних аналогій та посилань. Так, у вірші «Строфа» подібного змісту набуває образ легендарного скрипаля

Паганіні:

*«У вечірнього лісу пагіллі,
Птахо щастя, ти завше сама,
Мов єдина струна Паганіні
Понад світом лунає, сумна...»*

Деякі тексти поета відтворюють персоніфіковані образи сучасників, доля яких пов'язана з мистецтвом звуків. Твори подібного направлення мають певний сюжет і фабульну основу, канва яких стає приводом для роздумів про сенс життя відомих музикантів (вірші «Соло», «Похвальне слово акордеону»). Окремо можна виділити твори, де образ пересічного вчителя музики постає предметом глибоко відчутих роздумів («Марія Музика», «Учитель музики»).

Проблема з'ясування ролі й значення музичного коду в поезії Дмитра Кременя, яка тільки окреслена в даній статті, потребує подальшого опрацювання. Дана розвідка – це тільки попередній огляд поетичних текстів Дмитра Кременя з позначеної точки зору, який дозволяє зробити певні висновки.

По-перше, музичний код постає багатомірною системою, в якій поняття «музика» виступає в ролі концепту як сукупності змістовних знаків та їх смислових значень.

По-друге, інструментом аналізу в процесі декодування постають методологічні підходи до тексту як знакової системи, в межах якої діють коди впізнання й коди сприймання. Коди-впізнання, – це прізвища композиторів, назви музичних творів, жанрові знаки та інші предметні характеристики. Коди сприймання – це смислові навантаження текстів, його семантичні складові, які націлюють на тлумачення. В процесі декодування поезій Дмитра Кременя можна виявити глибинні смислові навантаження музичного коду, з одного боку, – як втілення категорій високого, піднесеного, цінного й вічного в загальнолюдському розумінні, з іншого, – як символ позаматеріального, містичного, мовою якого володіють янголи – символи безгрішного світу.

По-третє, музичний код націлює на філософські роздуми, сприяє поглибленому сприйманню поетичних образів, загостренню ліричних почуттів, зокрема, ностальгічних, меланхолійних, споглядальних тощо. Музичний код поезії Д. Кременя засвідчує розуміння музики в глибоко метафоричному значенні, а утворені мистецькі паралелі сприяють подальшому зануренню в зміст.

Високе й низьке, потворне й прекрасне, небесне і земне, – це образно-смислові категорії поезій Д. Кременя, зрозуміти які можна шляхом осягнення музики поетичних текстів і поетики музичних образів, наділених кодовими значеннями.

Список використаних джерел

1. Петренко О. Синергія пісенної ниви Тетяни Ярової та Дмитра Кременя. Музика. Інтернет журнал. 9 лютого, 2016. Режим доступу: <http://mus.art.co.ua/>
2. Петренко О. Пісенні обрії Тетяни Ярової / Музика. – 2017. – №2. – С. 46 – 47.

References

1. Petrenko O. Sinerhiya pisennoyi niwi Tetyani Yarovoyita Dmitra Kreminya. Musika.Internet jurnal. 9 lyutoho, 2016. Rejim-dostupu: <http://mus.art.co.ua/>
2. Petrenko O.Pisenniobrii TetyaniYarovoyi / Musika – 2017 – № 2. – С. 46 – 47.

Ольга ПЕТРЕНКО. Музыкальный код поэзии Дмитрия Кременя

В статье идет речь о роли музыкальных образов в поэзии Дмитрия Кременя. Предмет исследования – музыкальный код, который присутствует во многих произведениях поэта. Музыкальные знаки, символы, ссылки играют значительную роль в лексике, фразеологии, других способах поэтической выразительности. Коды узнавания – это предметный уровень знаковой системы поэзии Дмитрия Кременя. Коды восприятия в поэзии Дмитрия Кременя – это содержательные нагрузки текстов, его семантические составляющие, которые выделяют глубинные смыслы текстов. Музыкальный код свидетельствует о понимании произведений поэта в глубоко метафорическом значении.

Ключевые слова: музыкальный код, поэзия Дмитрия Кременя, музыкальные знаки и символы, декодирование, музыкальный тезаурус, коды узнавания, коды восприятия.

Olha Petrenko. Music code of poetry Dmitry Kremen

The article deals with the role of musical images in the poetry of Dmitry Kremen. The subject of study is the music code, which is present in many works of the poet. Musical signs, symbols, links play a significant role in vocabulary, phraseology and other ways of poetic expressiveness. Familiarity with the subject world of D. Kremen's poetic texts includes a wide range of concepts related to the world of sounds.

The additional accents of a musical-conceptual thesaurus arise when musical cues form certain speech turns that acquire the meaning of metaphors. Musical signs in the lyrics of Dmitry Kremen imply awareness of a wide range of sound associations, which the poet interprets from the standpoint of his own value attitude to them. Beethoven, Chopin, Mozart are the names-symbols of the world music culture, which occupy a significant place in the thesaurus of Dmitry Kremen's poetic texts. Behind these subject designations lies the vast world of artistic and figurative generalization and lyrical and philosophical reflections that are gaining coded meaning. Familiarity with the poetry of Dmitry Kremen proves that the leitmotif of many of his texts is the image of a violin, which acquires different semantic shades.

Thus, in Beethoven's poetry, the poet emphasizes the value of music as a special language, devoid of words, but empowered to embody emotional and semantic richness, and therefore capable of being the language of angels.

Music code the poetry of Dmitry Kremen is a multidimensional system in which the concept of "music" acts as a concept as a set of meaningful characters and their semantic meanings.

In the process of decoding Dmitry Kremen's poetry, one can discover the deep semantic loads of the musical code, on the one hand – as the embodiment of the categories of high, sublime, valuable and eternal in the human sense, on the other – as a symbol of the extra-material, mystical, language of which the angels speak.

Decoding the poet's texts is the process of extracting recognition codes and perception codes.

The codes of perception in the poetry of Dmitry Kremenya are meaningful loads of texts, its semantic components, which highlight the deep meanings of texts. Through the musical code, the poet embodies the content of the categories of the sublime and the beautiful. The music code shows the understanding of poetry of Dmitry Kremen in a deeply metaphorical sense.

Key words: musical code, poetry of Dmitry Kremen, musical signs and symbols, decoding, musical thesaurus, recognition codes, codes of perception

DOI: 10.33310/2518-7813-2019-66-3-191-195

УДК 786.2

Наталя РЕВЕНКО

кандидат мистецтвознавства, доцент,
доцент кафедри музичного мистецтва
Миколаївського національного університету
імені В.О.Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна
e-mail: nmirey69@gmail.com

**УКРАЇНСЬКИЙ ФОРТЕПІАННИЙ КОНЦЕРТ В РЕПЕРТУАРІ
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА**

У статті висвітлено методи роботи над українським фортепіанним концертом зі студентами-піаністами на заняттях з «Інструментального виконавства (фортепіано)» в закладах вищої освіти.

Надано етапи становлення та розвитку українського фортепіанного концерту. Проаналізовано кращі зразки даного жанру в творчості вітчизняних композиторів минулого і сучасності, а саме – фортепіанні концерти Л. Ревуцького, М. Скорика, В. Птушкіна. В концертах акцентовано на функціях соліста та оркестру, художньому змісті творів, формоутворенні, композиторських новаціях в галузі музичної мови.

Ключові слова: український фортепіанний концерт, сольна партія, каденція, вчитель музичного мистецтва.

Особливої уваги у фаховій підготовці майбутніх вчителів музичного мистецтва заслуговує інструментальна підготовка, в процесі якої студенти не тільки оволодівають різними прийомами і навичками гри на інструменті, але й засвоюють найбільш типові риси музики різних епох, стилів, художніх напрямків.

На заняттях з інструментального виконавства, а саме – з фортепіано, студенти знайомляться з різними жанрами фортепіанної музики вітчизняних та зарубіжних композиторів минулого та сучасності. Жанр фортепіанного концерту є однією з найкращих форм співпраці між викладачем та студентом-піаністом. Робота над концертом розвиває відчуття ансамблю, тембровий слух, манеру гри «крупним планом»; цей жанр вимагає від виконавця-піаніста великого розмаху й віртуозності.

В музикознавчій літературі існує ряд праць, що розкривають ракурс історико-теоретичних проблем фортепіанного концерту (монографії О. Алексєєва, Л. Гаккеля, Л. Раабена, І. Кузнецова, М. Тараканова, Г. Орлова), роботи, в яких висвітлюється розвиток даного жанру в творчості окремого композитора (монографії М. Друскіна, Ю. Хохлова, А. Соловцова, дисертація О. Буреля та інші). Українському фортепіанному концерту та проблемам, пов'язаним з ним, присвячено дослідження Г. Блажкевич, Л. Кияновської, В. Клини, О. Пономаренко, Л. Раабена, М. Суторихіної, В. Тимофєєва, Я. Якубця.

Незважаючи на велику популярність цього жанру серед піаністів-виконавців в сучасній вітчизняній педагогічній літературі майже не має праць, що присвячені опрацюванню жанру фортепіанного, а саме – українського фортепіанного

концерту на заняттях з інструментального виконавства у закладах вищої освіти, що і визначило мету статті. Серед основних завдань, що поставили відповідно мети, – знайомство студентів зі становленням та розвитком жанру українського фортепіанного концерту в нашій країні, усвідомлення в процесі опрацювання кращих зразків фортепіанних концертів минулого та сучасності, композиторських новацій в галузі музичної мови, інтонаційної лексики, формоутворення, фактурних формул.

Індивідуальні плани студентів з дисципліни «Інструментальне виконавство (фортепіано)», що складаються щорічно на початку навчального року, спрямовані на поступове ознайомлення майбутніх вчителів музичного мистецтва з кращими надбаннями композиторів в галузі вітчизняної та світової фортепіанної культури. В програму студентів-піаністів обов'язково входять твори різних жанрових спрямувань. Жанр концерту не є винятком.

Як свідчать дослідники, етимологія слова «концерт» пов'язана з італійським «concertare» («погодитися», «дійти згоди»), або з латинським «concertare» («оскаржувати», «боротися»). Традиційно, концерт визначають як одночастинний або багаточастинний музичний твір для одного або декількох інструментів соло та оркестру [1].

Пристаючи до вивчення концертів вітчизняних композиторів, студент повинен ознайомитись зі становленням та розвитком цього жанру в Україні. Жанр фортепіанного концерту в українській музиці представлено у творчості як відомих композиторів минулого (Л. Ревуцький, С. Людкевич, Б. Лятошинський, А. Кос-Анатольський),

так і сучасності (І. Карабиць, М. Скорик, В. Птушкін та інші).

Кінець 20-х років XX століття музикознавці вважають періодом зародження українського фортепіанного концерту. У 1926 році з'явився перший вітчизняний фортепіанний концерт молодого композитора В. Фемеліди, який був витриманий у традиціях російської класичної музики. Національні концерти 30-х років принесли з собою новий свіжий струмінь народних інтонацій. Найбільш яскравими зразками у цьому жанрі у названий період стали фортепіанні концерти Л. Ревуцького та В. Косенка. У своїх ідейно-творчих принципах ці композитори міцно спираються на класичні традиції, але водночас по-різному підходять до вирішення художніх завдань. Якщо Л. Ревуцький творчо переосмислює досягнення класиків, розвиває класичні традиції, зокрема прийоми М. Лисенка, С. Рахманінова, знаходячи зрештою свій самобутній почерк, то В. Косенко стилістично менш самостійний.

У 40-50-х роках з'являються декілька ліній в розвитку вітчизняного фортепіанного концерту: жанрово-ліричний (Ю. Знатоков, М. Гржибовський, В. Нахабін, Г. Фінаровський, Н. Шульман, Л. Шішенін), епічний (І. Шамо, С. Людкевич), лірико-драматичний («Слов'янський концерт» Б. Лятошинського). У названий період помітно збагачується тематика концертів, зростає композиторська майстерність, розвивається лінія програмності.

Жанр фортепіанного концерту 50-60-тих років характеризується появою нових типів драматургії, пошуком нових виражальних форм, частішим застосуванням фольклорних зразків. Поширення неостильових, необарокових тенденцій в творчості вітчизняних митців сприяло виникненню камерного фортепіанного концерту.

80-90-ті роки, на думку багатьох вітчизняних дослідників, є періодом розквіту концертного жанру, про що свідчить значне оновлення образної сфери концертів, нові форми жанрового синтезу, багатоманітність композиторських технік та яскрава індивідуалізація художніх рішень. Серед великої кількості концертів позначених років – великі сольні симфонізовані концерти К. Цепколенко, В. Золотухіна, сольні камерні концерти М. Скорика, О. Костіна, С. Луньова, юнацькі концерти М. Лаврушка, О. Рудянського, концертину Ж. Колодуб, Л. Шукайло та інші твори.

Серед фортепіанних концертів композиторів першої половини XX століття велику популярність отримали концерти Л. Ревуцького. Поперед ніж включати їх у репертуар студентів-піаністів, бажано познайомитися з фортепіанною творчістю цього композитора взагалі. Для більш глибокого

усвідомлення та розуміння стилістики, художніх образів, фактури творів вітчизняного митця, викладач може спочатку рекомендувати для опрацювання на заняттях з інструментального виконання декілька різнохарактерних фортепіанних прелюдій композитора.

Знайомлячись із партитурою фортепіанного концерту № 2 фа-мажор оп. 18 Л. Ревуцького студент на каналі YouTube може знайти та прослухати запис цього твору у виконанні українського піаніста Євгена Ржанова. Цікаво буде дізнатися про історію створення концерту, який був відомий у 30-ті роки під назвою «Поєма змагання». Даний концерт був задуманий автором як програмний твір, який не мав чітко розробленого сюжету, літературної основи; композитор в кожній частині намагався розкрити певні образи і настрої тогочасної молоді, дух її олімпіад, свят, ігор. Трохи пізніше композитор відмовився від програми концерту і зняв назву. У 1964 році, зваживши на окремі недоліки твору, Л. Ревуцький здійснив нову редакцію концерту.

Концерт написаний у формі великої інструментальної композиції і є зразком майстерного використання широких можливостей фортепіано. Усі чотири частини циклу спаяні єдністю ряду елементів: лейтінтонаційних зворотів, лейтпасажів та лейтритмів. Для розучування зі студентами можливо включити в їх репертуар першу частину концерту, яка несе в собі основний драматургічний заряд і образи-настрої якої сприймаються як передумова майбутнього розвитку художньої ідеї.

Приступаючи до роботи над першою частиною концерту викладач повинен акцентувати на тому, що цей твір ансамблевий і що студент-піаніст виконує в ньому тільки сольну партію, тому, перш ніж розпочати розбір твору, обов'язково потрібно з'ясувати роль партії соліста в усіх розділах концерту: де вона має провідне значення, де підлегле, акомпануюче, де рівноцінне з оркестром. Треба вже при першому прочитанні нотного тексту концерту програти весь твір з початку до кінця, включаючи оркестрову партію. Обов'язково на різних етапах роботи студент повинен працювати над фортепіанною партією не ізольовано від оркестрової для того, щоб відмінно знати останню на слух.

Проаналізувавши форму першої частини концерту, що побудована в традиційній формі сонатного алегро, треба розпочинати роботу над основними темами частини. Вступ та головна партія доручені партії оркестру. Партія фортепіано підтримує проведення основної теми синкопованими акордами, створюючи атмосферу збудженості, пожвавлення. Схвильовані фортепіанні пасажі сполучної партії, що носять моторно-токатний

характер, поступово підводять до побічної партії, яка доручена партії фортепіано.

Викладач повинен звернути увагу студента на те, що побічна партія являє собою широко розвинутий ліричний розділ, близький за своєю імпровізаційною будовою до українських народних дум. При інтерпретації побічної теми увага студента повинна бути спрямована на верхньому голосі, який веде тему на фоні густо альтерованої гармонії в інших голосах фактури. Побічна тема викладена у вільній метричній речитації у поєднанні з мелізматиною, що характерна для української народної творчості.

Розробка побудована на матеріалі головної теми і є напроцуд цілісною і динамічною. Викладач може акцентувати на тому, що у даному розділі партія фортепіано не просто відтіняє ті або інші художні деталі в оркестрі, а стає рівноправним співучасником драматургії твору. Вона ніде не протиставляється оркестрові. Обидві вони немов злиті в єдиному звучанні. Студенту треба звернути увагу на чітке «промовляння» пасажів, що побудовані на терцово-квінтових послідовностях і типові для кадансових зворотів української народної музики. Надалі, на гребні кульмінаційного руху в оркестрі звучить тема вступу, яку супроводить, «розсипаючись» в октавах *martellato*, партія фортепіано. Після невеликої каденції фортепіано розпочинається реприза.

Студенту треба розповісти, що у репризі композитор переосмислює характер тематичного матеріалу і прийоми його викладу, тому головна тема, що проходить у партії фортепіано, повинна звучати пом'якшено і лірично «освітлено». Незважаючи на невеликий об'єм репризи та коди і завдяки цілісності розвитку репризи не здається укороченою і повинна сприйматися студентом-виконавцем як художньо закономірне завершення частини циклу.

При опрацюванні фортепіанного концерту № 2 Л. Ревуцького на індивідуальних заняттях з інструментального виконавства студенту треба уявити, що позитивні якості даного твору полягають не тільки в глибокому втіленні піднесених, життєрадісних настроїв, лірико-схвильованої патетики, вольових образів, але й в тому, що музика концерту органічно розвиває українські класичні традиції на рівні сучасного професіоналізму.

Пристаючи до роботи над концертом для фортепіано з оркестром № 1 *C-dur* М. Скорика, студенту, перш за все, потрібно познайомитися з творчістю цього композитора, спадщина якого представлена багатьма жанрами. Серед них: вокально-симфонічні, музично-театральні, камерно-інструментальні, симфонічні, фортепіанні, вокальні твори, музика до фільмів, мультфільмів, а

також транскрипції для камерного оркестру, редакції творів відомих українських композиторів.

Викладач повинен звернути увагу студента на те, що жанр концерту є для композитора одним із найулюбленіших. На сьогодні М. Скориком написано десять скрипкових, три фортепіанних, один віолончельний та один оркестровий концерти, що презентують сучасну українську музичну культуру світового рівня. Три фортепіанних концерти, що були створені у різні періоди життя М. Скорика, яскраво демонструють еволюцію його індивідуального композиторського стилю.

Перший концерт для фортепіано з оркестром був написаний у 1977 році і присвячений вчителю по аспірантурі Дмитро Кабалевському. Даний концерт відзначається неокласичною стилістикою, він підкреслено блискучо-концертного типу і розрахований на яскраві зовнішні ефекти.

Викладач повинен акцентувати на тому, що Перший фортепіанний концерт побудований на вільному змаганні піаніста-віртуоза з оркестром. Тому його можна віднести до типу концертів з відносно рівноправними партіями соло і оркестру.

Перед розучуванням даного твору студенту разом з викладачем можливо прослухати концерт у виконанні вітчизняних піаністів-інтерпретаторів. На каналі YouTube представлені записи концерту у виконанні В. Аграмакова, У. Гуди, Д. Чубак, хоча цей твір входить у репертуар і інших відомих в країні та закордоном піаністів, наприклад, таких, як Йозеф Ермін.

Аналізуючи форму концерту, треба звернути увагу студента на одночастинність композиції, в якій зберігається традиційний поділ на три контрастних розділи – *Allegro con brio* – *Andante sostenuto* – *Allegro molto*. Викладач може вказати на те, що у даному творі присутні риси поемності завдяки наявності рис своєрідного монотематизму (основні теми *Allegro* і *Andante*). Крім цього, в масштабній композиції синтезуються риси сонатної форми, варіаційності та рондальності, де в ролі рефрену виступають видозміни головної теми, а інші теми набувають функцій контрастних епізодичних утворень.

Розбираючи перший розділ концерту, студенту треба ретельно попрацювати над всіма чотирма його темами, які, незважаючи на різножанрове походження, характеризуються вольовим, цілеспрямованим рухом та викладаються в характерних для стилю М. Скорика джазових синкопованих ритмах.

Опрацьовуючи середній розділ, треба звернути увагу студента на ритмічно-видозмінений варіант основної теми концерту, яка спочатку доручена фортепіано-соло і яка, на деяку мить, переносить нас у прекрасну, романтичну епоху. Далі

лірична тема переходить в партію оркестру, де отримує інтенсивний розвиток завдяки емоційно насиченому контрапунктові фортепіано.

Фінальний розділ починається невлесним мерехтінням іскромних пасажів в партії фортепіано. Працюючи над даними пасажами студенту треба слідкувати за активністю пальців, посилюючи слуховий контроль за якістю звучання, спрямовуючи увагу не те, щоб кожен звук був ясним, округлим, достатньо насиченим. Поступово, на тлі пасажів в партії оркестру з'являється четверта тема концерту, яка надалі переходить в партію фортепіано-соло. Логічним висновком і завершенням концерту є переможне повернення головної теми як сфокусованої «тези», концентрованого висновку.

При публічній інтерпретації Концерту для фортепіано №1 М. Скорика, студенту важливо пам'ятати, що виконання даного твору вимагає від піаніста втілення яскравої художньо-образної емоційності у поєднанні з блискучою віртуозністю.

В програму студентів старших курсів можна включити фортепіанний концерт сучасного харківського композитора В. Птушкіна, який сьогодні плідно працює в багатьох жанрах і орієнтується на різні стильові напрями. Серед фортепіанних творів цього автора: сонати для фортепіано, розгорнуті концертні п'єси – «Українське капричіо», «Інтродукція і токати для фортепіано», «Імпровізація та бурлеска», поліфонічні твори, а саме – концертні інвенції та багато інших фортепіанних композицій.

Фортепіанний концерт був створений у 2014 році і вперше виконаний автором на міжнародному музичному фестивалі «Київ музик-фест» у цьому ж році.

Приступаючи до роботи на концертом та прослухавши його у виконанні самого автора, студенту разом із викладачем треба розібрати форму даного твору. Концерт складається з трьох частин: перша частина – *allegro moderato*, друга – *andante*, третя – *allegro non troppo*. Перша частина написана в сонатній формі, яка вже сама по собі припускає ігровий початок, контраст і діалог між основними темами.

Розбираючи першу частину концерту треба звернути увагу студента на характер виконання основних тем. Проведення головної теми, після

невеликого оркестрового вступу (18 тактів), доручено партії фортепіано. Перший скерцозний елемент викликає асоціації з музикою С.Прокоф'єва, а саме – з його Першим концертом для фортепіано. На фоні остінатної терції (надалі септакордів) в партії лівої руки в партії правої проносяться висхідні стрімкі пасажі. У даному фрагменті увага студента повинна бути спрямована на чіткість та рівність виконання. Другий елемент головної теми вносить темповий та емоційний контраст. Побічна партія розпочинається в партії оркестру. Початковий декламаційний імпульс проходить по черзі у кларнета, скрипки, фортепіано, але перше повне проведення побічної теми автором доручено саме скрипці. Надалі цю тему підхоплює і фортепіано.

В розробці, яка побудована на матеріалі побічної партії, фортепіано виконує в основному фонову функцію. Пасажні комплекси, що побудовані на елементах дрібної техніки у поєднанні з октавними мартелатними злетами, вимагає від студента-піаніста ритмічного та виразного виконання. Невелика фортепіанна каденція побудована на матеріалі побічної теми. Часті зміни темпу (*moderato ad libitum*, *meno mosso*, *accelerando*, *lento*), регістрів спрямовують виконавця до сфери філософських роздумів, але скорочена реприза затверджує світлі, оптимістичні образи.

Підсумовуючи вищевикладене зазначимо, що знайомство студентів-піаністів на заняттях з інструментального виконавства з жанром українського фортепіанного концерту розширює знання майбутніх вчителів музичного мистецтва стосовно розвитку цього жанру в нашій країні. Опрацювання кращих зразків фортепіанних концертів композиторів минулого і сучасності розвиває у студентів відчуття ансамблевої гри, впливає на тембровий слух, знайомить з широкою емоційною палітрою музичних образів, з новаціями композиторів в галузі стилю, музичної мови, засобів формоутворення.

Перспективи подальших досліджень автор вбачає у висвітленні методів роботи над жанром фортепіанного концерту в творчості українських композиторів перших десятиліть XXI століття, щодо виявлення специфіки виконання сучасної вітчизняної музики в класі інструментального виконавства.

Список використаних джерел

1. Музыкальный энциклопедический словарь / гл. ред. Г.В. Келдыш. Москва: Советская энциклопедия, 1990. 672 с.

References

1. Keldysh, G.V. (Ed.). (1990). *Muzykalnyj enciklopedicheskij slovar* [Musical Encyclopedic Dictionary]. Moscow: Sovetskaya enciklopediya.

Наталя Ревенко. Украинский фортепианный концерт в репертуаре будущего учителя музыкального искусства

В статье освещены методы работы над украинским фортепианным концертом со студентами-пианистами на занятиях по «Инструментальному исполнительству (фортепиано)» в учреждениях высшего образования.

Представлены этапы становления и развития украинского фортепианного концерта. Проанализированы лучшие образцы данного жанра в творчестве отечественных композиторов прошлого и современности, а именно – фортепианные концерты Л. Ревуцкого, М. Скорика, В. Птушкина. В концертах акцентировано на функциях солиста и оркестра, художественном содержании произведений, формообразовании, композиторских новациях в области музыкального языка.

Ключевые слова: украинский фортепианный концерт, сольная партия, каденция, учитель музыкального искусства.

Natalia Revenko. Ukrainian piano concert in the repertoire of the future teacher of music art

The article highlights the methods of working on a Ukrainian piano concert with students-pianists in the lessons on "Instrumental Performance (Piano)" in higher education institutions.

The stages of the formation and development of the Ukrainian piano concert are presented: the end of the 20s-30s of the XX century – the origin and formation, the 40-60s – the development period, the 80-90s – the heyday of the concert genre.

The best examples of this genre in the works of domestic composers of the past and the present are analyzed, namely, piano concerts by L. Revutsky, M. Skorik, V. Ptushkin. It has been proved that the positive qualities of the piano concerto No. 2 of L. Revutsky consist in the organic development of Ukrainian classical traditions, in the deep embodiment of elevated, cheerful moods, lyrical-excited pathos, and strong-willed images. The piano concerto No. 1 by M. Skorik is characterized by an artistic-figurative emotionality combined with brilliant virtuosity and is designed for vivid external effects. Marked by neoclassical style, M. Skorik's concert is built on the free competition of a virtuoso pianist with an orchestra and refers to the type of concerts with relatively equal parts of solo and orchestra. When performing the interpretation of the first part of the piano concert of V. Ptushkin, the main attention is paid to the nature of the performance of the main themes, namely the contrast and dialogue between them.

It was found out that acquaintance of students-pianists in the instrumental performance classes with the genre of the Ukrainian piano concerto expands the knowledge of future music art teachers in developing this genre in our country. Processing the best examples of piano concerts by composers of the past and the present develops a sense of ensemble playing among students, influences timbre hearing, introduces composers' innovations in the fields of style, musical language, means of shaping, as well as a wide emotional palette of musical images.

The concerts focused on the functions of a soloist and orchestra, the artistic content of works, shaping, composer innovations in the field of musical language.

Keywords: Ukrainian piano concert, solo part, cadence, musical art teacher.

DOI: 10.33310/2518-7813-2019-66-3-196-201
УДК 811.111'276.6:614.233.4

Людмила РУСАЛКІНА

кандидат педагогічних наук,
доцент Одеського національного медичного університету,
м. Одеса, Україна
e-mail: l_rusalkina@ukr.net

СТАН АНГЛОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ У МЕДИЧНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Статтю присвячено дослідженню сучасного стану англомовної професійної підготовки майбутніх лікарів у медичних ЗВО. В процесі експериментальної роботи проведено анкетування студентів, проаналізовано освітні програми і навчальні плани зазначеної підготовки. Подано характеристику навчальних матеріалів, які застосовуються для англомовної професійної підготовки студентів-майбутніх лікарів.

Ключові слова: англомовна професійна підготовка, майбутні лікарі, медичні заклади вищої освіти.

В умовах стрімкого розвитку України, що характеризується встановленням і зміцненням нових міжнародних контактів із зарубіжними країнами, актуальним стає питання якісної англомовної професійної підготовки фахівців, у тому числі й медичної галузі. З цією метою в статті презентовано аналіз сучасної англомовної професійної підготовки майбутніх лікарів, проаналізовано чинні навчальні плани і робочі програми з англомовної професійної підготовки майбутніх лікарів.

На пошуково-розвідувальному етапі, який передував власне констатувальному експерименту, було проведено анкетування студентів-майбутніх лікарів. Анкетування здійснювалося відповідно до розроблених текстів анкет. До анкетування було залучено студентів 1-го і 2-го курсів медичного факультету Одеського національного медичного університету, Львівського національного медичного університету імені Данила Галицького. Усього анкетуванням було охоплено 300 студентів.

Для виявлення стану англомовної підготовленості за мотиваційним компонентом лікарів-практиків було проведено анкетування, якому взяли участь 200 лікарів-практиків різних напрямів медицини. Отримані дані після проведення анкетування дозволили дійти висновку про те, що більшість практикуючих лікарів готові і мають бажання розвивати вміння англомовної професійної підготовленості, але при цьому лікарі відзначають, що мають труднощі в англомовному спілкуванні. Вони знайомі із ситуацією, коли «розумію, а сказати не можу», крім того їм важко почати говорити без попередньої підготовки.

Аналіз результатів анкетування засвідчив недостатній рівень англомовної професійної підготовленості лікарів-практиків. Зазначене дає можливість констатувати, що необхідна така ор-

ганізація освітнього процесу в медичних закладах вищої освіти, яка б була здатна забезпечити якісну підготовку лікарів у контексті формування англомовної професійної підготовленості. Крім того, необхідною є цілеспрямована інтегративна робота колективу викладачів, що викладають англійську мову та дисципліни профільного спрямування, з метою забезпечення якісного оволодіння майбутніми лікарями англійською мовою як засобом спілкування у соціальних і професійно зорієнтованих сферах, а саме в професійній діяльності лікаря.

Освітньо-кваліфікаційна характеристика спеціаліста з напрямку 1101 «Медицина» конкретизує основні вимоги, які ставляться до студентів медичних ЗВО. Відповідно до цих вимог, як зазначає О. Кісельова, медичний працівник повинен володіти щонайменше однією іноземною мовою на професійному та побутовому рівнях [1; с. 62–68]. У цьому зв'язку методично виправданим стає формування англомовної професійної підготовленості майбутніх лікарів, що передбачає формування у студентів англомовних професійно зорієнтованих знань, умінь і навичок. Згідно з чинною програмою з англійської мови для професійного спілкування зміст навчальної дисципліни «Англійська мова (за професійним спрямуванням)» містить освітню інформацію про аспекти мови (фонетика, лексика, граматики, стилістика), яка складає основу формування та розвитку умінь і навичок, пов'язаних із оволодінням чотирма видами мовленнєвої діяльності – читанням, аудіюванням, усним мовленням та письмом [2]. Ураховуючи зазначене, вважаємо, що пріоритетним виступає завдання щодо навчання майбутніх лікарів англійської мови професійного спрямування як засобу спілкування у процесі професійної діяльності в медичній галузі.

Оскільки у ЗВО відбувається профільна англомова підготовка майбутніх фахівців, освітні програми укладаються на основі рекомендованої МОН України «Програми з англійської мови для професійного спілкування» (автори Г. Бакаєва, О. Борисенко, І. Зуєнок) [2; с. 12-21], що є Типовою програмою. Мета навчальної дисципліни полягає у формуванні у студентів «загальних і професійно зорієнтованих комунікативних мовленнєвих компетенцій (лінгвістичної, соціолінгвістичної і прагматичної) для забезпечення їхнього ефективного спілкування в академічному та професійному середовищі» [2].

Завдання передбачають підготовку студентів до ефективного спілкування англійською мовою у професійному та академічному середовищі, щоб вони були здатні: обговорювати навчальні та пов'язані зі спеціальністю питання для досягнення порозуміння зі співрозмовником; готувати публічні виступи з низки галузевих питань, застосовуючи певні засоби вербальної комунікації та адекватні форми ведення дискусій і дебатів; знаходити нову текстову, аудіо та відео інформацію, що міститься в англомовних галузевих матеріалах, користуючись знанням медичної термінології; писати професійні тексти (медичні статті/тези) і документи англійською мовою з низки професійних питань; писати ділові листи, демонструючи міжкультурне розуміння та знання в медичному контексті; перекладати англомовні професійні тексти рідною мовою [2; с. 3]. У Типовій програмі неможливо передбачити зміст, щоб він був універсальним та ефективним для всіх спеціальностей. Укладачі програм зазвичай зазначають, що програма є професійно зорієнтованою і базується на вміннях. Зміст програми побудовано відповідно до професійних умінь загального характеру, необхідних у професійних сферах і ситуаціях [37], і рекомендовано розробникам курсів «Англійська мова (за професійним спрямуванням)» чітко визначити необхідні комунікативні вміння, а також ситуації та професійні сфери, в яких студенти будуть використовувати ці вміння. Досягти цього можна шляхом аналізу потреб студентів медичного ЗВО, переважно тих проблем, що найбільше забезпечують адекватну мовленнєву поведінку студентів у майбутній професійній діяльності. З означеного аналізу випливають такі завдання: 1) провести анкетування студентів-майбутніх лікарів для визначення усвідомлення ними важливості англомовного професійного мовлення для ефектної професійної діяльності лікаря; 2) перевірити, наскільки чітко визначено потреби студентів розробниками освітніх програм дисципліни «Англійська мова» і «Англійська мова (за професійним спрямуванням)» у медичному виші (на

етапі констатувального експерименту); 3) чітко визначити такі потреби при укладанні власної програми професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх лікарів (на етапі формувального етапу експерименту).

Згідно з переліком інтегрованих вимог до знань і вмінь студентів-майбутніх лікарів з «Англійської мови (за професійним спрямуванням)» вони повинні знати: основну термінологію із фаху та загально медичних дисциплін за навчальним планом; основні граматичні та лексичні особливості медичної літератури: основні правила роботи з науковою медичною літературою. В результаті вивчення дисципліни студенти повинні вміти: розуміти на слух монологічне і діалогічне мовлення; виступати з повідомленнями з медичних питань: брати участь у бесіді-обговоренні; передавати в усній і письмовій формах прочитану інформацію англійською мовою.

Англомова підготовка майбутніх лікарів триває у ЗВО впродовж чотирьох семестрів. Мета дисципліни полягає в набутті студентами навичок спілкування англійською мовою на професійному рівні. Головне завдання полягає в підготовці студентів до ефективної комунікації у їхній академічній та професійній сферах. За словами авторів програми, її побудовано відповідно до вимог Ради Європи щодо володіння іноземними мовами, тобто передбачається оволодіння студентами іноземною мовою на рівні B2. Зауважено, що студенти повинні знати: основну термінологію медичної галузі за навчальним планом; основні граматичні та лексичні особливості медичної фахової літератури; основні правила роботи з медичною літературою; вмітимуть: розуміти на слух монологічне і діалогічне мовлення; виступати з повідомленнями з медичних питань; брати участь у бесідах-обговореннях; передавати в усній та письмовій формах прочитану інформацію іноземною мовою.

Зазначимо, що в медичній вищій освіті відсутні типові навчальні плани і програми з нормативної дисципліни «Англійська мова (за професійним спрямуванням)», кожний ЗВО, а то і викладач працює за своєю програмою. У цьому зв'язку обмежимося аналізом навчальних планів і робочих програм Львівського національного медичного університету імені Данила Галицького, Одеського національного медичного університету за 2015-16 та 2016-17 навчальні роки.

Звернімося насамперед до аналізу навчальних планів, зміст яких у табличному вигляді подано в додатку. Проаналізуємо навчальний план Одеського національного медичного університету, згідно з яким видами освітньої діяльності студентів є: а) практичні заняття, б) самостійна робота студентів (СРС). Аудиторні заняття за методи-

кою їх організації є практичними. Підсумковий контроль проводиться у формі диференційованого заліку в кінці навчального року.

Щодо аналізу освітніх програм зазначеної дисципліни, досліджувався змістовий аспект англомовної професійної підготовки майбутніх лікарів у медичному ЗВО. Було проаналізовано: 1) мету викладання навчальної дисципліни; 2) завдання вивчення навчальної дисципліни; 3) інтегровані вимоги до знань і вмінь студентів із навчальної дисципліни; 4) зміст навчальної дисципліни.

Розглянемо освітню програму кафедри іноземних мов Львівського національного медичного університету, згідно з якою, основними завданнями вивчення дисципліни «Іноземна мова» є: інтерпретувати зміст загальнонаукової літератури іноземною мовою, демонструвати вміння спілкуватися іноземною мовою в усній та письмовій формах, розвивати комунікативні навички культурологічного характеру.

Метою викладання дисципліни «Англійська мова (за професійним спрямуванням)», як свідчить пояснювальна записка до програми авторів П. Садомори, Н. Кучумової та ін., є формування лінгвістичної і комунікативної підготовленості студента відповідно до напрямку його майбутньої професійної діяльності; формування необхідних комунікативних умінь у сферах професійного та ситуативного спілкування в усній та письмовій формах, навичок практичного володіння англійською мовою в різних видах мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, діалогічне та монологічне мовлення, читання, письма та перекладу) в межах тематики, що зумовлена професійними потребами; оволодіння новітньою фаховою інформацією через англомовні джерела; набуття теоретичних і практичних знань, формування фахової готовності з англійської мови та загальної підготовленості з метою їх подальшого використання під час вивчення професійно зорієнтованих програм: анатомії, гістології, терапії, клінічних дисциплін, хімії, фармакології, фармакогнозії тощо. В результаті вивчення навчальної дисципліни студент повинен знати: а) основну сучасну англомовну фахову лексику; б) основні граматичні та лексичні особливості перекладу; в) основні правила роботи з англомовною науковою літературою; г) основні граматичні явища, їх уживаність та відповідність щодо граматичних явищ рідної мови. Майбутній лікар повинен вміти: а) диференціювати та аналізувати терміни і терміноелементи греко-латинського походження; б) ідентифікувати та інтерпретувати граматичні структури у взаємозв'язку із семантичними особливостями тексту; в) використовувати загальну і наукову лексику під час виконання когнітивних завдань;

г) застосовувати знання, отримані на заняттях з анатомії і латинської мови, в процесі вивчення англійської медичної термінології; д) здійснювати усномовленнєве спілкування (у монологічній і діалогічній формах) на ситуативно-зумовлену тематику; е) застосовувати засвоєний лексико-граматичний матеріал в активному спілкуванні [2; с. 84].

Аналіз програми навчальної дисципліни «Англійська мова (за професійним спрямуванням)» дозволив дійти висновку, що програма лише дотично спрямована на формування професійної англомовної підготовки майбутніх лікарів, необхідної студентам для якісного забезпечення професійної діяльності англійською мовою. Більшість умінь, які передбачено сформувати у студентів, спрямовано на формування лінгвістичної підготовленості. Наприклад, правильно вживати слово із синонімічного ряду, доречно використовувати граматичні форми дієслів, правильно утворювати множину іменників греко-латинського походження тощо.

Так, на вивчення навчальної дисципліни «Англійська мова (за професійним спрямуванням)» відводиться 6 кредитів ЄКТС – 180 годин. Робота над зазначеною навчальною дисципліною в Одеському національному медичному університеті здійснюється в межах 34-х тем, де відбувається оволодіння відповідною освітньою інформацією. Кожна тема передбачає практичне заняття і самостійну роботу студента. Відзначимо, що в програмі акцентується на оволодінні студентами освітньою інформацією, яка є необхідною для формування підготовленості до англомовної професійної діяльності. Чітко простежується комунікативна спрямованість навчальної дисципліни, робота над мовними засобами підпорядковується меті формування англомовної підготовленості.

Згідно проаналізованих освітніх програм, майбутні медики означених вишів вивчають «Англійську мову (за професійним спрямуванням)» на II курсі (III-IV семестри). Навчальний матеріал розподілено на блоки, кожен з яких містить певну кількість професійно зорієнтованих комунікативних тем, які становлять логічно завершені підрозділи освітньої програми дисципліни, і відповідно до цього коригуються (доповнюються і змінюються) з урахуванням розроблених дидактичних засобів: навчально-методичного посібника, тестових завдань, інтегрованих комунікативних вправ, проблемних ситуацій тощо. В контексті дослідження розділ – це частина програми або завершена логічна одиниця навчального матеріалу, що поєднує певний обсяг змісту професійної англомовної інформації відповідно до цілей і очікуваних результатів навчання, побудо-

вана з урахуванням міждисциплінарних зв'язків і реалізовується шляхом застосування словесно-діалектичного способу і терміно-понятійного прийому навчання.

Розглянуті навчальні плани дещо відрізняються формулюванням тем, щодо кількості годин, то вона є однаковою. Відмінність планів полягає також у тому, що студенти Одеського національного медичного університету вивчають теми, пов'язані із системами організму людини, протягом I-II семестрів I року навчання. Отже, під час вивчення англійської мови протягом III-IV семестрів, вони мають вже певний лексичний запас, більш свідомо засвоюють матеріал, стосовний захворювань цих систем, на відміну від студентів Львівського національного медичного університету.

Отримані інтегровані знання щодо професійної англомовної підготовки студенти мають змогу використовувати на старших курсах під час вивчення інших дисциплін, де на основі засвоєних моделей комунікативної взаємодії майбутні лікарі опануватимуть уміння здійснювати професійно спрямовану англомовну інтеракцію, граматично правильно використовувати професійну англомовну лексику.

Реорганізація освітнього процесу в порівнянні з такою, що існувала за вимогами Болонського процесу, спричинила зміни структури іншомовної підготовки майбутніх лікарів і забезпечила широкі можливості для інновацій.

Основним недоліком чинних освітніх програм і планів з дисципліни «Англійська мова (за професійним спрямуванням)» є відірваність набутих знань і вмінь студентів від життєвих реалій. Це виникає внаслідок того, що основою навчання є репродуктивний принцип і граматико-перекладний метод навчання. Студенти заучують готові репліки і тексти, тому досить швидко забувають пройдений матеріал. Це істотно ускладнює процес вивчення і засвоєння англійської мови. Вважаємо, що в сучасному медичному ЗВО не доцільно механічно запам'ятовувати іншомовні тексти медичної тематики, оскільки це не має практичної цінності для майбутньої професійної діяльності майбутніх лікарів. Підготовка студентів має відбуватися на основі якісного сучасного автентичного навчального матеріалу для набуття навичок свідомого використання англійської мови в подальшій професійній діяльності, яка потребує розвитку вмінь читати і розуміти фахову медичну літературу, використовувати мову як засіб спілкування. При цьому студент мусить бути спроможним розуміти, зв'язно сприймати і породжувати англомовні висловлювання з урахуванням контексту ситуації.

Практика показує, що в умовах лімітованого терміну навчання англійської мови (1 і 2 курси) розраховувати на формування і розвиток умінь студентів з усіх видів мовленнєвої діяльності виявляється неможливим. До всього, треба зазначити, що у майбутніх лікарів подекуди спостерігається відсутність мотивації до вивчення англійської мови, занижена самооцінка, наявний страх припускати помилки під час навчання. Ще однією причиною недостатнього рівня англомовної професійної підготовки лікарів наразі є перебування студента на занятті у стані пасивного слухача, а не активного учасника освітнього процесу, організація якого здебільшого пов'язана з обсягом формальних, академічних показників, які не завжди відображають реальний рівень засвоєння програмного матеріалу тими, хто навчається. Навіть максимальне дотримання всіх інструкцій програми не гарантує студенту, що він відповідатиме вимогам, які пред'являють до лікарів у практичній професійній діяльності.

Розглянувши робочі програми з дисципліни «Англійська мова (за професійним спрямуванням)», можна дійти висновку, що навчальний курс за своєю структурою, змістом і логікою побудови ознайомлює студентів з цілою низкою дисциплін медичного характеру, зокрема фізіологією, загальною хірургією, пропедевтикою внутрішньої медицини тощо. Крім того, проведений аналіз засвідчив, що програмою передбачено роботу над конкретними вміннями з комплексу професійномовленнєвих умінь, які необхідні майбутнім лікарям для якісної професійної діяльності. Зокрема, передбачається формування у студентів умінь спілкування англійською мовою в офіційно-діловому стилі з урахуванням статусу комунікантів і умов комунікації; умінь підготувати публічний виступ за певною медично спрямованою темою. Загалом на цю роботу передбачено 2 год. практичних занять і 2 год. самостійної роботи студента (СРС). Аналогічна ситуація стосується всіх тем, перелічених у програмі.

Проаналізовані програми мають інтегративні кінцеві результати навчання, а саме:

- вміти збирати дані про скарги пацієнта, анамнез хвороби, анамнез життя, проводити та оцінювати результати фізичного обстеження (англійською мовою);
- вміти оцінювати інформацію щодо діагнозу, застосовуючи стандартну процедуру на підставі результатів лабораторних та інструментальних досліджень (в англомовному середовищі);
- вміти визначати джерело та/або місце знаходження потрібної інформації залежно від її типу;
- вміти отримувати необхідну інформацію з визначеного (англомовного) джерела;

- обробляти та аналізувати отриману інформацію;
- усвідомлювати та керуватися у своїй діяльності громадянськими правами, свободами та обов'язками, підвищувати загальноосвітній культурний рівень.

Аналіз програм англомовної підготовки майбутніх лікарів засвідчив, що мовленнєві вміння, які передбачено сформувати у студентів, у цілому охоплюють коло мовленнєвих умінь, які було виокремлено на попередніх етапах дослідження. Натомість вони подаються за традиційною класифікацією видів мовленнєвої діяльності без урахування диференціації за виробничо-комунікаційними процесами. Було встановлено, як саме вміння, запропоновані у цих освітніх програмах, співвідносяться з виокремленими нами професійно-мовленнєвими вміннями. Отже, у програмах передбачається розвиток умінь говоріння: вести бесіду на задану медичну тематику; брати участь у бесіді-обговоренні; уточнювати інформацію стосовно лікування; вільно обговорювати тему, що вивчається; брати участь у симуляції професійно зорієнтованої ситуації; складати діалоги та повідомлення за матеріалами теми, що вивчається; аудіювання (розуміти на слух монологічне і діалогічне мовлення) і читання (працювати з медичною літературою). Доходимо висновку, що вміння сформульовані досить широко, не передбачається робота з опрацювання конкретних умінь, без яких формування задекларованих у проаналізованих програмах загальних умінь є неможливим. Наприклад, планувати висловлювання, диференціювати інформацію, аналізувати, порівнювати, систематизу-

вати її, передавати на письмі стислу фахову інформацію.

Було з'ясовано, якими методами і прийомами досягаються поставлені в програмах з англомовної підготовки цілі. Згідно з програмами на кожному занятті передбачено роботу над усіма видами мовленнєвої діяльності, що дозволяє дійти висновків про те, що, по-перше, програмами з іншомовної підготовки не передбачено роботу із формування цілої низки професійно-мовленнєвих умінь майбутніх лікарів, які необхідні їм для здійснення вдалої професійної діяльності; по-друге, потребує перегляду і вдосконалення перелік методів і прийомів роботи, які застосовуються для формування зазначених у програмах англомовних умінь студентів, оскільки вони не повністю забезпечують організацію навчання за компетентнісним, комунікативним і контекстним підходами і є недостатніми для ефективного оволодіння студентами англійською мовою за рівнем В 2. Перевірку правильності висновків було здійснено на етапі констатувального зрізу. Зазначені проблеми свідчать про незадовільний стан сучасної системи професійної англомовної підготовки майбутніх лікарів у медичних ЗВО.

Таким чином, припускаємо, що студенти-майбутні лікарі, англомовна підготовка яких відбувається у медичному ЗВО за змістом таких програм, не зможуть сформувати англомовні професійно-мовленнєві вміння на рівні, достатньому для майбутньої професійної діяльності. Відповідно, постає проблема вдосконалення форм і методів професійної англомовної підготовки студентів-майбутніх лікарів.

Список використаних джерел

1. Кисельова О. Г. Методика навчання медичної термінології майбутніх лікарів / О. Г. Кисельова // Педагогічний процес: теорія і практика. – 2013. – № 4. – С. 62–68.
2. Програма з англійської мови для професійного спілкування / [колектив авторів: Г. Є. Бакаєва, О. А. Борисенко, І. І. Зуєнок, В. О. Іваніщева, Л. Й. Клименко, Т. І. Козимирська, С. І. Кострицька, Т. І. Скрипник, Н. Ю. Тодорова, А. О. Ходцева]. – К.: Ленвіт, 2005 – 119 с.
3. Решетников А.В. Социология медицины: Руководство. – М.: «Медицина», 2002. – 976 с.

References

1. Kisel'ova O. H. Metodyka navchannya medychnoyi terminolohiyi maybutnikh likariv / O. H. Kysel'ova // Pedagogichnyy protses: teoriya i praktyka. – 2013. – № 4. – S. 62–68.
2. Prohrama z anhliys'koyi movy dlya profesijnogo spilkuvannya / [kolektyv avtoriv: H. YE. Bakayeva, O. A. Borysenko, I. I. Zuyenok, V. O. Ivanishcheva, L. Y. Klymenko, T. I. Kozymyrs'ka, S. I. Kostryts'ka, T. I. Skrypnyk, N. YU. Todorova, A. O. Khodtseva]. – K.: Lenvit, 2005 – 119 s.
3. Reshetnykov A.V. Sotsyolohyya medytsyny: Rukovodstvo. – M.: «Medytsyna», 2002. – 976 s.

Людмила Русалкина. Состояние англоязычной профессиональной подготовки будущих врачей в медицинских вузах

Статья посвящена исследованию современного состояния англоязычной профессиональной подготовки будущих врачей в медицинских вузах. В процессе экспериментальной работы проведено анкетирование студентов, проанализированы образовательные программы и учебные планы указанной подготовки. Представлена характеристика учебных материалов, которые применяются для англоязычной профессиональной подготовки студентов-будущих врачей.

Ключевые слова: англоязычная профессиональная подготовка, будущие врачи, медицинские учреждения высшего образования.

Lyudmila Rusalkina. The state of English-language training of future doctors in medical universities

The article is devoted to the study of the current state of English-language training of future doctors in medical universities. During experimental work, students were questioned, educational programs and curricula of this training were analyzed. The characteristic of educational materials that are used for English-language professional training of students-future doctors is presented.

The analysis of the English language training programs of future doctors has shown that the speaking skills that students are expected to develop generally cover the range of speech skills that have been highlighted in the earlier stages of the study. Instead, they are presented according to the traditional classification of speech activities without taking into account the differentiation in production and communication processes. It has been established how the skills offered in these educational programs correlate with the vocational skills we have identified. Thus, the programs envisage the development of speaking skills: to conduct a conversation on the given medical topic; participate in a discussion or conversation; clarify information regarding treatment; be able to discuss the topic being studied; participate in simulation of a professionally oriented situation; to make dialogues and messages based on the subject matter being studied; listen (understanding monologue and dialog speech) and read (working with medical literature). We conclude that the skills are formulated quite broadly, it is not expected to work on the development of specific skills, without which the formation declared in the analyzed programs of general skills is impossible. For example, to plan utterances, differentiate information, analyze, compare, systematize it, transmit brief professional information in writing.

Thus, the students can use acquired integrated knowledge of professional English in senior courses while studying other disciplines, where on the basis of the learned models of communicative interaction future doctors will have the ability to perform professionally directed English-speaking interaction and to use professional vocabulary correctly.

Key words: English-language professional training, future doctors, medical institutions of higher education.

DOI: 10.33310/2518-7813-2019-66-3-202-206
УДК 373:372.87

Жанна СИРОТКІНА

кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри музичного та образотворчого мистецтва
Ізмаїльського державного гуманітарного університету,
м. Ізмаїл, Україна
e-mail: zhanet08ori@gmail.com

Людмила ЧЕБОТАР

викладач кафедри музичного та образотворчого мистецтва
Ізмаїльського державного гуманітарного університету,
м. Ізмаїл, Україна
e-mail: kafart17@gmail.com

РОЗВИТОК МУЗИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ В ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНО-ІНТОНАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті обґрунтовано важливість вокально-хорової роботи з дітьми різних вікових категорій у відродженні національних традицій сучасного українського суспільства. Систематизовано науковий та практичний досвід щодо ролі мистецтва у творчому становленні особистості. Вивчено різні підходи до визначення поняття «музичні здібності». Розкрито значення вокально-хорових навичок у розвитку музичних здібностей дітей. Викладено результати власного спостереження стосовно значущості вокально-інтонаційної діяльності у процесі розвитку музичних здібностей дітей. Доведено необхідність удосконалення означеного процесу. Запропоновано вокально-інтонаційні вправи, що спрямовані на розвиток музичних здібностей дітей.

Ключові слова: вокально-хорова робота, музичні здібності, вокальні навички, діти, вокально-інтонаційні вправи.

На сучасному етапі розвитку суспільства, відродження національних традицій, культури українського народу через залучення до автентичної музики, пісні, як ніколи актуальними є слова К. Ушинського: «Заспівають діти – заспіває народ. А будуть любити спів діти чи ні, багато в чому залежить від дорослих» [6, 35].

У загальноосвітній школі хоровий спів є одним з найулюбленіших та найдоступніших видів музичної діяльності. Зазначимо, що вокально-хорова діяльність сприяє усвідомленню особливостей музичної мови, є основою для формування музичного смаку, інтересів, потреб дітей та розвитку їх здібностей зокрема [3].

У науковій літературі існують різні способи класифікації здібностей людини. Одна з них, у першу чергу, виділяє природні здібності (в основі своїй біологічно зумовлені) та специфічні (спеціальні), що мають суспільно-історичне походження [1].

Серед спеціальних здібностей, вчені виділяють – музичні. Так, означеному феномену у психолого-педагогічній науці присвячені праці Я. Каменського, О. Лук, І. Песталоцці, Ж. Руссо, З. Фрейда, Б. Теплова, А. Готсдінера та інших дослідників.

Науково-практичні доробки видатних вчених-музикантів А. Авдієвського, А. Козир, О. Коломойця, П. Ніколаєнка, Т. Овчинникова, Н. Орлова, Е. Печерської, К. Пігрова, О. Раввінова, О. Росто-

вського, Г. Стулова, Г. Струве, Ю. Юцевича, П. Чеснокова спрямовані на дослідження різних аспектів творчого розвитку особистості (та музичних здібностей зокрема) у вокально-хоровій роботі.

Окрім того, власні спостереження за педагогічною практикою доводять, що розвиток музичних здібностей найбільш продуктивно відбувається у процесі формування вокальних навичок. Проте, на сьогодні серед науковців та педагогів-музикантів спостерігається відсутність єдиного підходу щодо розуміння сутності вокально-хорових навичок дітей та методів їх формування.

На наш погляд, значний потенціал щодо розвитку музичних здібностей дітей у вокально-хоровій роботі мають інтонаційні вправи. Адже, однією з найважливіших передумов вокально-хорового співу – є чистота інтонації.

Отже, актуальність проблеми та її недостатня розробленість, потреби практики зумовили вибір теми та визначили мету статті – дослідити особливості розвитку музичних здібностей дітей у вокально-хоровій роботі та запропонувати систему вправ та методів щодо їх розвитку у вокально-інтонаційній діяльності.

У психолого-педагогічній літературі визначень поняття «музичні здібності» існує чимало. Зокрема, «Короткий психологічний словник» за редакцією Л. Карпенка визначає музичні здібності як «здібності, що відносяться до розряду спеціальних та характеризують ступінь оволодіння

музичною діяльністю і є необхідною умовою її успіху» [3].

Проте, нам імпонує визначення Б. Теплова, який стверджує, що музичні здібності є «комплексом індивідуально-психологічних особливостей, які є необхідними для занять музичною діяльністю і, в той же час, пов'язані з будь-яким видом музичної діяльності» [4].

Процес розвитку музичних здібностей у вокально-інтонаційній діяльності набуває конкретики за умовою наявності критеріїв виявлення динамічних змін цього складного утворення.

Так, А. Авдієвський у своїх публікаціях до критеріїв виявлення музичних здібностей в процесі вокально-інтонаційної роботи відносить правильний, красивий спів, співоче дихання, мелодичний і гармонічний звук, точну інтонацію, вокальний слух, відчуття ансамблю та ін. [2].

Дж. Кріс, вчений-фізіолог і музикант, наголошує на трьох головних критеріях:

- 1) інтелектуальна музикальність (почуття ритму; музичний слух, тобто здатність розрізняти висоту, інтенсивність, тембр звуків; музична пам'ять);
- 2) емоційна або емоційно-естетична музикальність (емоційна сприйнятливість, любов до музики);
- 3) творча музикальність, в якій виявляється діяльність творчої фантазії [9].

Але у своїй роботі ми спираємося на твердження Б. Теплова, щодо формування музичних здібностей, бо саме за допомогою цих критеріїв, на наш погляд, можна виявити наявність або відсутність тих чи інших рис, якими характеризуються музичні здібності людини. Визначення цих критеріїв допомагає встановити рівні розвитку музичних здібностей (високий, середній, низький) і для їх підвищення вносити корективи до змісту й методики музичного навчання та виховання дітей.

Отже, за твердженням Б. Теплова, ними є:

1. Чистота інтонації.
2. Сформованість ладового почуття.
3. Розвиток музичної пам'яті.
4. Розвиток музично-ритмічного почуття [4, 35].

За означеними критеріями в результаті діагностичного експерименту було виявлено, що лише 5% дітей молодшого шкільного віку мають чисту інтонацію, у середніх класах відсоток трохи більший – 12%, а для старших класів – 25% респондентів. Такі дані підтвердили наше припущення, щодо важливості оптимізації процесу розвитку музичних здібностей дітей у вокально-інтонаційній діяльності.

Висвітлюючи проблеми розвитку загальних музичних здібностей, вважаємо застосування ін-

тонаційних вправ, у навчально-виховному процесі, домінуючим напрямом навчання, особливо на початковому етапі.

Не викликає сумніву, що людський голос займає центральне місце в онтогенезі нашої музичності. Музичний розвиток починається з моменту народження. Ці найдавніші події формують основу для подальшої музичної, вокальної та мовної поведінки. Постійна взаємодія між нашими індивідуальними нейропсихофізіологічними і звуковими факторами та очікуваннями веде до формування вокальних навичок, в тому числі, протягом усього дитинства і в підлітковому віці. На той час, коли настає період статевого дозрівання, самоідентифікації стосовно мистецтва і очікуванням в різних контекстах уже твердо встановлена [3].

Вищезазначене нашою справою нас на думку про те, що правильний та гармонійний спів – це такий навик, який повинен розвиватися послідовно за допомогою відповідних дій і матеріалів. Оскільки музика є багатогранним явищем, необхідно в різного ступеня «відокремлювати частини від цілого» в процесі викладання і навчання. Комплексна хорова програма включає в себе не тільки виконання чудового репертуару і вокальних / хорових технік; вона також повинна охоплювати всі аспекти музикальності (тобто: створювати, виконувати і відповідати через національні стандарти). Само собою зрозуміло, що навчання правильно інтонувати музику дуже допоможе дітям співати [2].

Запропоновані принципи, методи, вправи можуть бути адаптовані до будь-якого рівня, щоб допомогти нашим співакам розвивати навички, які частинами з'єднуються в прекрасне ціле – це явище ми називаємо «хоровим мистецтвом» [4, 48].

Всі ці можливості будуть відрізнятися в залежності від набору навичок. Навичками ми називаємо дії людини, що доведені до автоматизму при багаторазовому повторенні вже без усвідомленого контролю. До вокальних навичок належать: співацька постава, дихання, звукоутворення, звуковедення, дикція, ансамбль, стрій, артикуляція та дикція. Навички строю й ансамблю, а також навички співу за диригентськими жестами вчителя відносяться до хорових навичок. Володіння переліченими навичками допомагає розвитку інтонації.

Зазначимо, що вокально-хорова робота передбачає оволодіння як вокальними, так і хоровими навичками, тому розвитку музичних здібностей сприяють вокально-хорові навички.

Так, найбільш оптимальним варіантом для розвитку музичних здібностей є вокально-хорова робота в процесі вокально-інтонаційної діяльності. Більшість керівників дитячих вокальних і хорових колективів постають перед проблемою

поганої інтонації у дітей. Особливо це помітно у дітей дошкільного і молодшого шкільного віку. Учні, що інтонують фальшиво, гальмують розвиток інших учнів і колективу в цілому. Істотна різниця в рівні музичного розвитку деяких учнів може створювати додаткові ускладнення в організації навчального процесу.

Вокальні вправи, що розподілені за ступенями складності та враховують послідовність формування співацьких навичок допоможуть дітям краще зрозуміти та засвоїти елементи музичної грамоти та усвідомити виразність музичного мовлення [5].

Так, поліпшенню інтонації при співі сприяє розвиток інтонації при мовленні. Відомо, що емоційна забарвленість при мовленні змінює висоту тону, тому у запропонованих вправах пропонуємо впоратися з більш широким спектром емоцій за допомогою свого тону голосу. Діти мають не лише намагатися досягнути чистого інтонування, але й слухати один одного, співати «як один». Адже неточне інтонування навіть декількох учнів негативно позначається на загальному звучанні, шкодить добре співаючим дітям.

Робота над дикцією часто починається ще в грі, продовжуючись потім в процесі виспівування або розучування твору.

Для зацікавленості дітей часто використовуються артикуляційна ігрова гімнастика (ма-ме-мі-мо-му, нехай-де-лі-до-ду і т.п.) В процесі роботи над твором текст пісні проговорюється пошепки, чергуючи звучне і беззвучно промовляння тексту. Особливу увагу дітей потрібно звернути на початок і кінець фраз, що закінчуються на приголосний звук або шиплячий.

Основним елементом вправ (за системою В. Ємельянова) є відпрацювання «ковзної» висхідної (↑) і низхідної (↓) інтонації з характерним «переломом» голосу з грудного в головне звучання (регістр) і навпаки; моделювання діалогу, в якому одну фразу можна промовляти із запитальною, а іншу – зі стверджувальною:

ШТУ-ШТО-ШТА-ШТЕ-ШТИ-ШТИ?

ЖТУ-ЖТО-ЖТА-ЖТЕ-ЖТИ-ЖТИ!

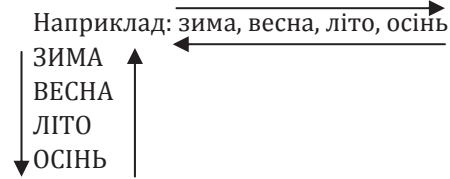
ШТУ-ЖДУ ШТО-ЖДО ШТА-ЖДА ШТЕ-ЖДЕ ШТИ-ЖДИ ШТИ-ЖДИ?

ШТУ-ЖДУ ШТО-ЖДО ШТА-ЖДА ШТЕ-ЖДЕ ШТИ-ЖДИ ШТИ-ЖДИ!

У процесі формування вокально-хорових навичок, важливо одночасно проводити роботу над розвитком динаміки звучання. Оскільки голосовий апарат дітей недосконалий, можливості у дітей в передачі динамічних відтінків обмежені. Так можна запропонувати дітям чергувати протяжне і коротке проголошення складів зі зміною сили голосу:

ма ма ма ма; па па па па; та та та та; ба бо бу би; ла ло лу ли і т.п.

Перерахуйте дні тижня, пори року, місяці, поступово змінюючи силу і (або) висоту голосу.



Здатність співати в гармонії послідовно розвивається, коли м'язи гортані і глотки (в задній частині глотки) знайомляться з «розміщенням» нот. Це іноді називають «м'язовою пам'яттю» [1].

Тренувальні інтервали можуть допомогти дітям згадати, де в їхньому голосі «сидять» ноти. Коли вони визначають інтервал і знають, як звучить і відчуває четвертий звук, вони просто думають: «Це четвертий». Вокальні рухи для кожного інтервалу досить послідовні і надійні, вони варіюються в залежності від гучності і гласного, який діти співають.

Отже, для правильного інтонування при вокально-хоровому співі можна запропонувати ще і такі вокально-інтонаційні вправи:

- дана вправа допомагає засвоїти інтервальні стрибки. Необхідно почати на півкроку нижче тонічної ноти, «відключивши» її на півкроку. З цієї вправою можна експериментувати в різних тональностях. Якщо діти співають, а вчитель грає на інструменті, необхідно сфокусувати увагу дітей на співі;
- більш складне тренування для точного налаштування висоти тону. Він піднімається з стрибками малих третин, потім діатонічно опускається, зміщуючи основні та другорядні третини. Щоб виконувати цю вправу точно необхідно зосередитися [4].

Музичний малюнок може бути перетворений на візуальний або руховий малюнок і таким чином стати джерелом всебічного розвитку особистості. Наприклад, можна запропонувати дітям намалювати голосом як звучить наша планета. Для цього кожен з них має протяжно заспівати свій, довільно обраний звук у середньому або високому регістрі. Можна допомогти дітям, створивши певний образ: уявіть, що мешканці іншої планети винайшли слуховий апарат і почали слухати нашу Землю. Напевно, вони б почули не щось конкретне, а почули саме таке красиве і світле звучання різних голосів. Таке роз'яснення допоможе знову повернутися до просторового звучання голосів.

Сказане вище довело, що розвиток музичної інтонації активізує не лише музичні здібності у

дитини, але й також заохочує її до творчої діяльності.

Важливим моментом є те, що ранній музичний розвиток відповідає природній потребі малюків висловити свої емоції у дії – прості танцювальні рухи, вокалізації, пластичні імпрровізації. Радісний емоційний досвід є важливим засобом формування оптимістичного світогляду у дітей раннього віку [3]. Це підтверджується висновками сучасної гуманістичної освіти та психології, яка стверджує, що первинна, біологічна орієнтація на життя спрямована на отримання тілесно-рухового задоволення, оскільки сприяє фізичному та психічному здоров'ю.

Музичний розвиток як будь-які інші психічні та психологічні процеси, йде по зростаючій лінії. Це перехід від мимовільних відгуків на музику до естетичного ставлення до неї, від імпульсивних прагнень співати, рухатися під музику до вираз-

ного виконання, від сумних приємних відчуттів сприйняття музичних звуків до емоційного і свідомого слухання твору. Така загальна картина динаміки музичного розвитку.

Таким чином, розвиток ранньої музичної інтонації, що здійснюється на основі активного сприйняття музики, що містить основна смислова, емоційна та образна музична інформація, розширює у дітей комунікативний, руховий, зоровий, продуктивний досвід; робить величезний вплив на розвиток емоційно-ціннісних відносин у соціумі; аналізує особистісний потенціал кожної дитини.

Вважаємо, що представлена проблема є неоднозначною, цікавою, такою, що потребує подальших досліджень, на основі яких буде сформовано певну методичну систему; сформульовано концептуальний апарат; розроблено стратегію комплексного експериментального вивчення динаміки розвитку творчих музичних здібностей.

Список використаних джерел

1. Абдулин Э.Б. Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе. М., 1993. 168 с.
2. Авдієвський А. Т. Формування особистості на ґрунті національно-культурного відродження / А.Т. Авдієвський. // Мистецтво у школі: зб. ст. упор. І. М. Гадалова. К: УДПУ, 1996., Вип. I., С. 80 – 83.
3. Карпенко Л.А. (Упор.) Короткий психологічний словник / За заг. ред. А. В. Петровського, М. Г. Ярошевського. М: Політиздат, 1985. 431 с.
4. Кирнарская Д.К. Психология музыкальных способностей. Музыкальные способности /Д.К.Кирнарская. М: Таланты XI столетия, 2004. 236 с.
5. Теория и методика обучения игре на фортепиано. Под общ. Ред. А. Г. Каузовой, А. И. Николаевой. М.: Владос, 2001. 240 с.
6. Теплов Б. Способности и одаренность // Избранные труды: в 2-х т. – Т. 1/ Б. Теплов. Москва: Педагогика, 1997. С. 42-222.
7. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий / Б. М Теплов. М, 2000.
8. Ушинский, К. Д. Проблемы педагогики / К. Д. Ушинский. Львів: Изд-во УРАО, 2002. с. 35 (Новая педагогическая библиотека).
9. Електронний ресурс: режим доступу – <http://www.zaspivaj.com>.

References

1. Abdulin E.B. Teoriya i praktika muzykal'nogo obucheniya v obshcheobrazovatel'noy shkole. M., 1993. 168 s.
2. Avdiievskiy A. T. Formuvannia osobystosti na hrunti natsionalno-kulturnoho vidrozhennia / A.T. Avdiievskiy. //Mystetstvo u shkoli: zb. st. upor. I. M. Hadalova. K: UDPU, 1996., Vyp. I., S. 80 – 83.
3. Karpenko L.A. (Upor.) Korotkij psihologichnij slovník / Za zag. red. A. V. Petrovs'kogo, M. G. YAroshevs'kogo. M: Politizdat, 1985. 431 s.
4. Kirnarskaya D.K. Psihologiya muzykal'nih sposobnostej. Muzykal'nye sposobnosti /D.K.Kirnarskaya. M: Talanty XI stoletiya, 2004. 236 s.
5. Teoriya i metodika obucheniya igre na fortepiano. Pod obshch. Red. A. G. Kauzovoj, A. I. Nikolaevoj. M.: Vlados, 2001. 240 s.
6. Teplov B. Sposobnosti i odarennost' // Izbrannye trudy: v 2-h t. – T. 1/ B. Teplov. Moskva: Pedagogika, 1997. S. 42-222.
7. Teplov B.M. Problemy individual'nyh razlichij / B. M Teplov. M, 2000.
8. Ushinskij, K. D. Problemy pedagogiki / K. D. Ushinskij. L'viv: Izd-vo URAO, 2002. s. 35 (Novaya pedagogicheskaya biblioteka).
9. Elektronnij resurs: rezhim dostupu – <http://www.zaspivaj.com>.

Жанна Сироткіна, Людмила Чеботарь. Развитие музыкальных способностей детей в процессе вокально-интонационной деятельности

В статье обоснована значимость вокально-хоровой работы с детьми различных возрастных категорий в возрождении национальных традиций современного украинского общества. Систематизировано научный и практический опыт относительно роли искусства в творческом становлении личности. Изучено различные подходы в определении понятия «музыкальные способности». Раскрыто значение вокально-хоровых навыков в развитии музыкальных способностей детей. Изложено результаты наблюдения относительно результативности вокально-интонационной деятельности в процессе развития музыкальных способностей детей. Доказана необходимость усовершенствования изучаемого феномена. Предложены вокально-интонационные упражнения, направленные на развитие музыкальных способностей детей.

Ключевые слова: вокально-хоровая работа, музыкальные способности, вокальные навыки, дети, вокально-интонационные упражнения.

Jeanne Sirotkina, Lyudmila Chebotar The development of musical children's health in the process of vocal and intonational diyalnost

The article substantiates the importance of vocal-choral work with children of various age categories in the revival of the national traditions of modern Ukrainian society. Systematized scientific and practical experience regarding the role of art in the creative formation of personality. Various approaches to the definition of "musical ability" have been studied. After a thorough study of the problem, the definition of musical abilities was chosen according to B. Teplov, who claims that musical abilities are a complex of individual psychological abilities necessary for engaging in musical activity and associated with any type of musical activity. The importance of vocal and choral skills in the development of musical abilities of children is revealed. It is specified that vocal skills include singing, breathing, sound production, sound science, diction, ensemble, system, articulation and diction. And the skills of the system and the ensemble; singing skills according to the conductor's gesture of the teacher belong to choral skills. Attention is focused on the fact that possession of the listed skills contributes to the development of intonation. The results of observation regarding the effectiveness of vocal-intonation activity in the development of musical abilities of children are presented. The necessity of improving the studied phenomenon is proved. Vocal-intonation exercises aimed at developing children's musical abilities are proposed.

Key words: vocal-choral work, musical abilities, vocal skills, children, vocal-intonation exercises.

DOI: 10.33310/2518-7813-2019-66-3-207-211

УДК 37.091.4

Анатолій СИТЧЕНКО

доктор педагогічних наук, професор
кафедри української мови і літератури

Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського

ДО ПОНЯТТЯ І СТРУКТУРИ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОГО ЧИТАЧА У ШКІЛЬНОМУ КУРСІ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

У статті обґрунтовується інтегрований характер читацької компетентності, уточнюється і поглиблюється її поняття та особливості у процесі навчання української літератури. Проблематика статті актуалізується у контексті компетентнісної спрямованості Нової української школи (НУШ). Читацька компетентність пояснюється як інтегрований компонент навчальних досягнень учнів, система знань і вмінь, ціннісних орієнтацій, уявлень і ставлень особистості, здатності її адекватно діяти у майбутній професійній сфері та різних життєвих ситуаціях. Рівень цієї компетентності визначає глибину прочитання твору та осягнення його змісту і значення, є показником розвитку особистості.

Пропонується виокремити власне читацькі компетенції, пов'язані зі свідомим і виразним читанням твору, когнітивні, від яких залежить інтелектуально-емоційна діяльність учнів над текстом, комунікативні, що наповнюють читацьку роботу широкими суб'єктними зв'язками, та ціннісні, пов'язані з осягненням впливу прочитаного на характер читача. Висвітлюється шлях формування читацької компетентності в процесі роботи над текстом літературного твору: а) швидке і виразне, свідоме читання твору, його перечитування та переказування; б) аналіз та характеристика образних складників твору в їхній взаємодії; в) виведення образних та поняттєвих узагальнень із прочитаного. Читацька компетентність уявляється як поняття, кожен складник якого стосується відповідних етапів роботи учнів над художнім твором. Розкриваються синонімічні зв'язки понять читацької, предметної та літературної компетентностей, що узгоджується з рисами компетентного читача, визначеними в оновленій шкільній навчальній програмі з літератури (2017 р.).

Важливими умовами формування компетентного читача визнається неперервний розвиток у нього інтересу до літератури, зацікавлене читання художніх творів, науково обґрунтований літературний аналіз та усвідомлення особистісного значення прочитаного твору. Стверджується системно-структурний підхід до формування читацької компетентності учнів, який передбачає цілеспрямоване застосування системи навчальних дій учителя не лише за змістом конкретного твору, а й за способами читацької діяльності над його текстом.

Ключові слова: читацька компетентність, складові читацької компетентності, риси компетентного читача, формування компетентностей, структурування розумових дій.

Невпинно зростаючий інформаційний простір потребує значних суб'єктних зусиль для його засвоєння. Однією з основних ділянок цієї роботи є друкована інформація, що потребує кваліфікованого читача, для якого книга служить потужним джерелом пізнання. Актуалізована у контексті Нової української школи здатність навчатися впродовж життя невіддільна від набуття нових знань, умінь, уявлень, ціннісних орієнтацій, тобто всього того, що означає досягнення інтегрованого результату сучасної освіти – сформованості відповідних компетентностей. Спільним для цих компетентностей є насамперед уміння читати і розуміти прочитане, визначене у концептуальних засадах реформування середньої школи в Україні. О. Локшина стверджує, що вміння читати, як писати й лічити, входить до переліку ключових компетентностей, розробленого Європейською комісією під адмініструванням EURDYDICE [2, 138].

Для вчителя-словесника проблема формування читацьких якостей учнів загострюється тим,

що без читання немає вивчення літератури, як і не може бути педагогічного процесу взагалі. Адже читання – це специфічна форма мовного спілкування людей за посередництвом друкованих чи рукописних текстів, одна з основних суспільних форм опосередкованої інформації [3, 391]. У просторі шкільної літературної освіти власне читання як таке перетворюється на предметну компетенцію учнів, не втрачаючи, однак, свого широкого застосування під час засвоєння різногалузевої інформації. Погоджуємося з Т. Яценко в тому, що ефективність читання визначається «...рівнем сформованості читацької компетентності як пріоритетного компонента загальноосвітньої підготовки школярів» [7, 250]. На важливості формування читацької (предметної) компетентності наголошують провідні українські вчені-методисти (А. Вітченко, О. Ісаєва, В. Уліщенко, А. Фасоля, Т. Яценко).

У дослідженні керуємося визначенням читацької компетентності, яке наводить Т. Яценко,

стверджуючи, що це «...інтегрований компонент навчальних досягнень учнів, перелік основних усвідомлених учнями знань, умінь і навичок, передбачених конкретною літературною темою та шкільним курсом літератури загалом, система ціннісно-світоглядних орієнтацій, сформованих на матеріалі програмових художніх творів, а також здатність до цільового осмисленого застосування комплексу знань із літератури, набутих умінь і способів діяльності в майбутній професійній сфері та різних життєвих ситуаціях» [7, 259].

Оскільки на успішність навчання впливає багато факторів (за І. Підласим), то важливо визначити із них насамперед ті, що тісно пов'язані з проблемою підвищення рівня читацької компетентності. Йдеться не лише про швидкість і свідомість читання, переказ прочитаного, а й розрізнення у тексті образних засобів мови, декодування художніх картин, проникнення у взаємозв'язки між ними, аргументовану інтерпретацію змісту і засвоєння значення літературного твору тощо. Зважаючи на багатокомпонентність читацької компетентності, її формування пов'язуємо з усім комплексом учнівських дій над текстом літературного твору. У контексті його вивчення актуалізуються не лише емоційно-чуттєві враження школярів, а й визначається розумовий рівень художнього сприйняття (за О. Никифоровою). Відбувається це завдяки виконанню учнями пізнавальних завдань, особливо літературних задач, розв'язання яких має інтелектуальний характер і справляє морально-естетичний вплив на суб'єкта діяльності. Тому ця формувальна робота охоплює всі етапи вивчення художнього твору, разом із відповідними відомостями літературознавчого характеру, в тому числі й біографічними, в широкому колі суміжних знань. Говорячи про «формування інтелігентного читача» В. Шуляр, наприклад, розкриває читацькі дії за чотирма рівнями, кожен із яких супроводжує читача в його сходженні від емоційно-відтворювальної роботи до творчої діяльності [6, 140-141]. Допомогу в цій роботі вчителю й учням складе Орієнтовний перелік очікуваних результатів навчальної діяльності учнів, що сприяє структуруванню читацьких дій у контексті предметних (і ключових) компетентностей, поданий в згадуваній навчальній програмі до кожного класу.

Засадничим у розумінні поняття читацької компетентності є судження О. Савченко про те, що ця компетентність охоплює чотири складові читацької діяльності: технічну, когнітивну, комунікативну і ціннісну [4, 142], характеристики яких дають змогу структурувати читацькі якості й вибудовувати відповідні формувальні дії як учителя, так і учнів. У цьому зв'язку компетентнісна

спрямованість навчання літератури дає змогу значно розширити уявлення про читацьку компетентність як літературну. Адже це поняття стосується не лише техніки читання, а й пізнавальної роботи над текстом, що передбачає найширші зв'язки між автором і героями твору, учнями, вчителем, великим колом письменників, критиків і читачів тощо, здійснює вплив на літературний розвиток школярів та формування їх особистісних якостей. Тобто, можна виокремити власне читацькі компетенції, пов'язані зі свідомим і виразним читанням твору, когнітивні, від яких залежить інтелектуально-емоційна діяльність учнів над текстом, комунікативні, що наповнюють читацьку роботу широкими суб'єктними зв'язками, та ціннісні, пов'язані з осягненням впливу прочитаного на характер читача. Компетенції виступають при цьому характеристиками тих якостей, якими мають оволодіти компетентні суб'єкти діяльності.

Визначальними у процесі формування читацької компетентності є настанови й приписи навчальних програм. У Пояснювальній записці до оновленої програми з української літератури для 5-9 класів, що базується на вимогах Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти (постанова Кабінету Міністрів від 23.11.2011 р. № 1392) і затверджена Наказом МОН України від 07.06.2017 р. № 804, підкреслюється, що вона «...спрямована на утвердження серед школярів культури читання» як соціокультурної практики, дієвого засобу набуття різнобічного життєвого досвіду й естетичного задоволення. Укладачі програми стверджують також, що стосовно української літератури *предметною* компетентністю буде *літературна*, і читач, який володіє здатністю працювати з текстами, вважається компетентним. Отже, синонімічними у шкільному просторі літературної освіти вважаємо поняття: *читацька, предметна, літературна компетентності*, а навчання літератури в школі є основним процесом, результатом якого має бути сформована читацька компетентність. Відповідно до цих понять визначено й риси, притаманні компетентному читачеві: «... стійкий інтерес до читання, здатність уявляти й переживати прочитане, критично й рефлексійно мислити, інтерпретувати прочитане, знаходити авторські і творити власні смисли, відчувати естетичну насолоду від художнього слова, відкривати національні й загальнолюдські цінності, жити й творчо діяти в умовах глобалізаційних змін та полікультурного суспільства, цінувати надбання національної культури й поважати здобутки інших народів» (із Пояснювальної записки...), запроектовані в завданнях навчання літератури в середній школі та шляхах поглиблення його компетентнісної спрямованості.

Окреслений в оновленій навчальній програмі з української літератури для 5-9 класів компетентнісний потенціал налаштовує на структурування змісту і форм відповідної читацької діяльності учнів. Наприклад, під час вивчення у 5-у класі казки І. Франка «Фарбований Лис» передбачено формування в учнів таких предметних компетентностей: знання про дитинство письменника та особливості літературної казки, знання змісту цього твору, вміння вдумливо його читати й переказувати прочитане, аналізувати поведінку Лиса, розрізняти у тексті головних та другорядних персонажів. Структура цих предметних компетентностей зумовлює відповідну систему завдань і запитань до учнів, що забезпечує гарантовану відтворюваність потрібних у цій навчальній ситуації знань, умінь, уявлень і ціннісних ставлень, словом, усього того, що входить до поняття компетентності як інтегрованої якості особистості. Наприклад, ця робота може пройти за таким алгоритмом:

1. Що вам запам'яталося із розповіді про дитинство письменника?
2. Які казки Івана Франка ви читали? Чи сподобалися вони вам?
3. Чи зацікавила (сподобалася) вас казка «Фарбований Лис»?
4. Хто з дійових осіб вам найбільше запам'ятався? Чим саме?
5. Яким ви уявляєте Лиса? Опишіть його зовнішність.
6. Чим хвалився Лис? Розкажіть (зачитайте уривок) про його невдале полювання.
7. Завдяки чому Лису вдалося врятуватися?
8. Як він повівся після полювання?
9. Які почуття викликає у вас Лис? Що засуджується (висміюється) у казці?
10. Назвіть ознаки казки у цьому творі та поясніть, чому вона літературна. Визначте в ній головного персонажа та поясніть свій вибір.

Звичайно, до цієї системи завдань і запитань на уроці додаватимуться навідні запитання, пропонуватимуться орієнтовні основи діяльності, практикуватиметься перечитування й переказ уривків із твору, однак чітко простежується зв'язок учнівських дій із запрограмованими предметними компетентностями, що їх слід формувати в п'ятикласників. Ця система складена не мимовільно, а з урахуванням стадій художнього сприймання (за О. Никифоровою), що надає учнівській діяльності емоційно-розумового характеру, яким і має відзначатися аналітико-синтетична робота школярів над текстом літературного твору. Таким чином реалізуються когнітивна, комунікативна й ціннісна складові читацької компетентності п'ятикласників.

У наступних класах цей процес відбувається по висхідній, у міру зростаючої складності компетентнісних характеристик і, відповідно, читацьких дій.

У кожному разі читання твору сприймається не лише як безпосереднє прочитання тексту, а набагато глибше – виявляється змістовною емоційно-інтелектуальною діяльністю учнівської особистості, яка поступово з досвідом читацької діяльності набирає необхідної компетентності.

Важливою умовою формування компетентного читача є неперервний розвиток у нього інтересу до літератури, читання художніх творів, зацікавлений літературний аналіз та усвідомлення особистісного значення прочитаного твору. Щоб досягти цього, вчителю треба насамперед з'ясувати читацькі інтереси й можливості учнів певного класу. Оскільки читання творів багатофункціональне, то слід визначити учнів, які вбачають у ньому різний для себе сенс: чекають від прочитаного розваги чи задоволення, інформації та практичного зиску, пізнання, особистісного зростання, задоволення власних амбіцій тощо. Однак якими б різними не були читацькі запити, усіх їх об'єднує питання: «А для чого це мені потрібно?». Саме вчитель має подбати про те, щоб умотивувати читацьку діяльність учнів.

У багатьох учнів усе ж таки є книги «для душі», які хочеться перечитувати, відкриваючи в них нові, не помічені раніше сенси. Як правило, дітей приваблює у творах можливість «побачити» себе, пригадати подібну життєву ситуацію й зіставити власну поведінку з діями персонажа. Саме пізнаваність зображеного письменником спонукає читача «по-своєму» сприймати художні картини, перейматися почуттями дійових осіб, запитати себе: «А як би я вчинив на місце літературного героя?», сказати самому собі: «Я так само діяв, коли потрапив у таку ж історію!» або навпаки. У кожному разі такі учні відчуватимуть особистісну причетність до художніх подій, наблизатимуться таким чином до засвоєння авторського виховного ідеалу. Поступово урок літератури набирає люднознавчого характеру, викликаючи в учнів все зростаючий інтерес до екзистенційного змісту літературного твору.

Оскільки зміст і значення художнього твору розкриваються в його образній формі, учнів треба переконувати в тому, що кожен художній образ, кожна його деталь є частиною їх зовнішньої форми, явленої читачеві, й водночас дає змогу розкрити його сутність, допомагаючи схарактеризувати образне явище. Цю роботу треба виконувати з перших слів і дій на уроці літератури. Наприклад, дієвим зачином для читацької емоційно-розумової роботи служить назва уроку, саме його назва, а не звичне оголошення теми, що зазвичай складається з назви твору та його автора. Замість нейтрального за своїм емоційно-пізнавальним

потенціалом формулювання теми: «В. Королів-Старий. «Хуха-моховинка» доцільніше використати інший вислів: «Добро і зло у казці В. Короліва-Старого «Хуха-моховинка», що надає читацькій діяльності п'ятикласників відповідної літературної й світоглядної спрямованості, налаштовує на розв'язання під час обговорення прочитаного не лише розумових, а й моральних суперечностей, що в основі сформульованої в темі уроку літературної задачі. Тим більше, що трактування з учнями проблеми добра і зла є наскрізною темою розмови з учнями впродовж усього шкільного курсу української літератури, визначеною в навчальних програмах з української літератури в кожному класі, наприклад: 5-й клас – Г. Малик. «Незвичайні пригоди Алі в країні Недоладії»; 6 клас – В. Винниченко. «Федько-халамидник»; 7 клас – М. Павленко. «Русалонька із 7-В, або Прокляття роду Кулаківських» і т. д.

До слова, саме протистояння добра і зла є основною рушійною силою духовного становлення особистості, а здатність утверджувати добро служить критерієм людяності кожного. Оскільки духовність трактується нині як літературознавча категорія (А. Козлов), то саме літературна освіта покликана бути її потужним провідником. Читацька діяльність у тісній взаємодії думки і почуття постає в такому разі вагомим чинником духовно-

го розвитку школярів. Важливим засобом і формою цієї діяльності на уроках літератури служить зацікавлене спілкування вчителя й учнів на предмет прочитаного твору та з приводу його змісту і значення в житті людини. Не «пояснення нового матеріалу» чи «образу літературного героя», а дискусія стосовно цінностей, проголошуваних автором і персонажами твору, всім його ідейно-художнім потенціалом.

Отже, читацька компетентність, що формується у шкільному курсі літератури, є предметною, тобто пов'язаною з усіма діями учнів, спрямованими на прочитання й аналіз твору, інтерпретацію його ідейно-художнього змісту і морально-естетичного значення. Проблематика розвитку читацької компетентності таким чином охоплює її основні складові, які можна погрупувати за класичною схемою читацьких дій (читання – аналіз – синтез):

- швидке і виразне, свідоме читання твору, його перечитування та переказування;
- аналіз та характеристика образних складників твору в їхній взаємодії;
- виведення образних та поняттєвих узагальнень із прочитаного.

Реалізація у навчанні літератури систем розумових дій, відповідних кожному рівню учнівської роботи над твором, має сприяти формуванню в них відповідних читацьких компетентностей.

Список використаних джерел

1. Козлов А. В. Духовність як літературознавча категорія : монографія. Київ : Акцент, 2005. 272 с.
2. Локшина О. І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу : теорія і практика (друга пол. XX – поч. XX1 ст.) : монографія. Київ : Богданова А. М., 2009. 404 с.
3. Оліфіренко С. М., Оліфіренко В. В., Оліфіренко Л. В. Універсальний літературний словник-довідник. Донецьк : ТОВ ВКФ «БАО», 2007. 432 с.
4. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти : підруч. Київ : Грамота, 2012. 504 с.
5. Ситченко А. Л. Методика навчання української літератури в загальноосвітніх закладах : навч. посібник для студ.-філологів. Київ : Ленвіт, 2011. 291 с.
6. Шуляр В. І. Сучасний урок української літератури : монографія. Миколаїв : Іліон, 2014. 553 с.
7. Яценко Т. О. Тенденції розвитку методики навчання української літератури в загальноосвітніх навчальних закладах (друга пол. XX – поч. XX1 ст.) : монографія. Київ : Пед. думка, 2016. 360 с.

References

1. Kozlov A. V. Dukhovnist yak literaturoznavcha katehoriia : monohrafiia. Kyiv : Aktsent, 2005. 272 s.
2. Lokshyna O. I. Zmist shkilnoi osvity v krainakh Yevropeiskoho Soiuzu : teoriia i praktyka (druha pol. XX– poch. XX1 st.) : monohrafiia. Kyiv : Bohdanova A. M., 2009. 404 s.
3. Olifirenko S. M., Olifirenko V. V., Olifirenko L. V. Universalnyi literaturnyi slovnyk-dovidnyk. Donetsk : TOV VKF «BAO», 2007. 432 s.
4. Savchenko O. Ya. Dydaktyka pochatkovoї osvity : pidruch. Kyiv : Hramota, 2012. 504 s.
5. Sytchenko A. L. Metodyka navchannia ukrainskoi literatury v zahalnoosvitnikh zakladakh : navch. posibnyk dlia stud.-filolohiv. Kyiv : Lenvit, 2011. 291 s.
6. Shuliar V. I. Suchasnyi urok ukrainskoi literatury : monohrafiia. Mykolaiv : Ilion, 2014. 553 s.
7. Iatsenko T. O. Tendentsii rozvytku metodyky navchannia ukrainskoi literatury v zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh (druha pol.XX – poch. XX1 st.) : monohrafiia. Kyiv : Ped. dumka, 2016. 360 s.

Анатолій Ситченко. К понятію и структуре формирования компетентного читателя в школьном курсе украинской литературы

В статтє обосновується інтегрований характер читательської компетентності, уточняється и углубляється ее понятіе и особенности в контексте обучения украинской литературы. Раскрываются синонимические связи понятій читательской, предметной и литературной компетентностей, что

согласовывается с чертами компетентного читателя, определенными в школьной учебной программе по литературе. Читательская компетентность представляется как сложное понятие, каждая составная часть которого касается соответствующих этапов работы учащихся над художественным произведением. Утверждается системно-структурный подход к формированию читательской компетентности учащихся, который предусматривает целенаправленное применение систем учебных действий не только по содержанию конкретного произведения, но и с учетом способов читательской деятельности над его текстом. Раскрываются педагогические условия формирования читательской компетентности, приводятся соответствующие примеры.

Ключевые слова: читательская компетентность, составные читательской компетентности, черты компетентного читателя, формирование компетентностей, структурирование умственных действий.

Anatolii Sytchenko. To the concept and structure of a competent reader formation in a school course of ukrainian literature

The article substantiates the integrated character of reading competence, clarifies and deepens its concepts and features in the process of teaching Ukrainian literature. The issue of the article is actualized in the context of the competence orientation of the New Ukrainian School (NUS). Reader's competence is explained as an integrated component of students' academic achievement, a system of knowledge and skills, values, perceptions and attitudes of the individual, the ability to adequately act in the future professional field and different life situations. The level of this competence determines the depth of reading the work and understanding its content and meaning, is an indicator of personality development.

It is proposed to distinguish the reader's competences related to conscious and expressive reading of the work, the cognitive, which depend on the intellectual and emotional activity of students over the text, communicative, filling the reader's work with broad subject connections, and value related to comprehension of the influence of what have been read on the character of the reader. The way of forming reading competence in the process of working on the text of a literary work is highlighted: a) fast and expressive, conscious reading of the work, its re-reading and retelling; b) analysis and characterization of the figurative components of the work in their interaction; c) deducing figurative and conceptual generalizations from what have been read. Reader's competence is presented as a concept, each component of which relates to the appropriate stages of students' work on a work of art. Synonymic connections between the concepts of reading, subject and literary competence are revealed, which is in line with the features of the competent reader as defined in the renewed school curriculum for literature (2017).

Important conditions for the formation of a competent reader are the continuous development of his interest in literature, interested reading of works of fiction, scientifically grounded literary analysis and awareness of the personal meaning of the work that have been read. The system-structural approach to the formation of pupils' reading competence which provides the purposeful application of the system of teacher's educational actions not only in the content of a particular work, but also in the ways of reading activity over its text is approved.

Keywords: reading competence, components of reading competence, the features of a competent reader, formation of competences, structuring of mental actions.

DOI: 10.33310/2518-7813-2019-66-3-212-215
УДК 378.018.43

ПЕН СІЮЄ

аспірант

факультету мистецтв ім.А.Авдієвського
Національного педагогічного університету ім.М.П.Драгоманова,
м.Київ, Україна
e-mail: innagek68@gmail.com

КРИТЕРІАЛЬНА СТРУКТУРА СФОРМОВАНOSTІ ТЕМБРАЛЬНОГО СЛУХУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ У ПРОЦЕСІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНОГО НАВЧАННЯ

У статті розглядаються результати роботи над розробкою компонентно-критеріальної структури проблеми формування тембрального слуху майбутніх учителів музики у процесі інструментального навчання. Простежується динаміка його розвитку та подано поетапний план експериментальної роботи формування даного феномену. Визначено рівні сформованості тембрального слуху, які ґрунтуються на якісних характеристиках досліджуваного феномена, та визначені як здатність студентів до розвитку звуковисотності слуху, тембрального вирівнювання, пошук індивідуалізованих рішень в області інструментального звучання, пошук вишуканого звукового колориту, що підвищує інтерес слухачів, їх слухову активність.

Ключові слова: тембральний слух, майбутні вчителі музики, інструментальне навчання, критеріальна структура, рівні сформованості тембрального слуху.

Ефективність формування тембрального слуху майбутніх учителів музики у процесі інструментального навчання перевірялась у ході проведення експериментальної частини дослідження. Для з'ясування стану сформованості досліджуваного феномена та відстеження динаміки його розвитку було розроблено поетапний план експериментальної роботи, що включала констатувальний, формувальний і контрольний етапи експерименту. Програмою передбачено вирішення наступних завдань:

- за розробленими критеріями та показниками формування тембрального слуху майбутніх учителів музики у процесі інструментального навчання визначити рівні сформованості досліджуваного явища у студентів спеціальності “Музичне мистецтво” ВНЗ України;
- на основі діагностики цього педагогічного явища виявити загальний стан сформованості тембрального слуху майбутніх учителів музики у процесі інструментального навчання;
- дослідити позитивні або негативні зміни, що відбулися після впровадження авторської методики формування тембрального слуху майбутніх учителів музики у процесі інструментального навчання;
- відстежити позитивну динаміку формування тембрального слуху майбутніх учителів музики у процесі інструментального навчання на основі порівняння кількісних і якісних показників.

Констатувальний експеримент з визначення стану сформованості тембрального слуху майбут-

ніх учителів музики у процесі інструментального навчання було проведено на базі факультету мистецтв імені А.Авдієвського Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова та інших вищих навчальних закладах України. У ході констатувального експерименту було задіяно 254 респонденти.

З метою проведення аналізу визначених компонентів, критеріїв та показників в експериментальній роботі з вивчення стану сформованості тембрального слуху майбутніх учителів музики у процесі інструментального навчання нами були розроблені рівні сформованості означеного феномену, а саме: незадовільний, низький, середній та високий.

Визначення рівнів сформованості тембрального слуху майбутніх учителів музики у процесі інструментального навчання ґрунтувалося на якісних характеристиках досліджуваного феномена, що у нашій роботі визначалося як здатність студентів до розвитку звуковисотності слуху, тембрального вирівнювання, пошук індивідуалізованих рішень в області інструментального звучання, пошук вишуканого звукового колориту, що підвищує інтерес слухачів, їх слухову активність.

Оскільки формування тембрального слуху майбутніх учителів музики у процесі інструментального навчання є складним процесом з багаторівневою структурою, передбачалося, що рівні його сформованості у студентів мають відображати кожен із структурних компонентів досліджуваного явища, а саме:

- пізнавально-інформаційний, який характеризує рівень музичної ерудиції та визнача-

ється необхідністю накопичення музико-знавчих та методичних знань, розвитком темброво-слухових умінь та активізацією музичного мислення;

- когнітивно-операційний, який свідчить про обізнаність у засобах музичної виразності, наявність елементарних відомостей з ансамблевого виконання, про міру сформованості знань щодо інструментального мистецтва і бажання їх розширювати ;
- оцінно-емпатійний, що показує ступінь здатності до оцінки емпатійно-вольового стану у виконавській діяльності;
- результативно-діяльнісний, який акумулює функціонування всієї змістово-структурної моделі формування тембрального слуху, спрямованої на творчу самореалізацію майбутніх учителів .

Незадовільний рівень сформованості тембрального слуху майбутніх учителів музики у процесі інструментального навчання характеризується наявністю фрагментарної художньо-естетичної потреби до розвитку слухових уявлень, нестійким послабленим інтересом до виконавської діяльності, відсутністю розуміння необхідності й значущості оволодіння нею, відсутністю потреби до застосування тембральних прийомів у процесі інструментального виконавства. Активність у процесі розвитку тембрального слуху майбутніх учителів музики залежить від характеристики звуковидобування та якості виконання інструментальних творів, у випадку ускладнень студенти схильні до її припинення, оскільки орієнтуються на оцінні судження оточення при відносній байдужості до творчого процесу та отриманого результату.

Низький рівень сформованості тембрального слуху майбутніх учителів музики у процесі інструментального навчання свідчить про те, що студенти мають мінімально необхідні інструментально-виконавські вміння і не здатні застосовувати їх на при грі на музичному інструменті. Низький рівень відрізняється малим багажем відповідних знань, недостатнім досвідом концертних виступів та обсягом розвитку умінь саморегуляції в процесі інструментально-виконавської діяльності, нерозумінням необхідності якісного виконання інструментального твору, невмінням психологічно настроїтись на виконання музично-художнього образу і подолання хвилювання у процесі інструментально-виконавської діяльності. Незважаючи на явну недостатність для повноцінної інструментально-виконавської діяльності, цей рівень є першим щаблем на шляху до формування тембрального слуху у процесі інструментального навчання.

Середній рівень характеризується стійким інтересом майбутніх учителів музики до оволо-

діння тембрально-виконавськими навичками, проявом інтересу до пізнання інструментального мистецтва, але при цьому студенти лише частково усвідомлюють їх значущість і необхідність та застосування у практично-виконавській діяльності. Художньо-естетична потреба студентів цього рівня до оволодіння темброво-слуховими вміннями викликана як зовнішніми, так і внутрішніми мотивами та відповідає їхнім особистісним потребам саморозвитку і самовдосконалення. Майбутні вчителі музики, які віднесені до середнього рівня, володіють знаннями поодиноких методів і прийомів тембрального звуковидобування, не можуть самостійно оволодіти ними, саморегуляція та самоконтроль творчих мистецьких та педагогічних дій присутні частково. Оволодіння студентами елементарними навичками ансамблевого музикування на середньому рівні означає, що вони виявляють часткову обізнаність щодо означених прийомів, але у них ще неповністю сформований тембрально-слуховий мінімум інструментально-виконавських знань та вмінь. Середній рівень свідчить про те, що майбутні вчителі музики не спроможні самостійно оволодіти тембральними навичками звуковидобування при інструментально-виконавській діяльності, не готові без сторонньої допомоги аналізувати тембрально-слухові враження, не здатні до поетапного, послідовного вирішення творчих завдань, але намагаються прогнозувати, моделювати та на основі ряду отриманих компетенцій частково добирати методи для формування тембрального слуху у процесі інструментального навчання. Студенти не проявляють самостійності щодо пошуку інформації для створення яскравих тембральних образів, а керуються настановами та вказівками викладача. Означений рівень передбачає послаблене усвідомлення майбутніми вчителями музики особистісних цілей інструментально-виконавської діяльності, можливості ефективного її застосування, усвідомлення перспективи власного вдосконалення у процесі фахового навчання.

Високий рівень сформованості тембрального слуху майбутніх учителів музики у процесі інструментального навчання характеризується активізацією їх інтересу до цього виду діяльності, усвідомлення значущості й необхідності оволодіння нею, що викликається професійно-ціннісними та пізнавальними мотивами, проявом творчої активності. Студенти, які віднесені до цього рівня, володіють комплексом інтегрованих музично-виконавських знань, здатні апелювати до власної тембрально-інформативної бази як засобу активізації інструментального спілкування. Цей рівень характеризується також наявністю у студентів навичок функціонально-цільового аналізу, розвиненою

інтуїтивною й аналітично-оцінювальною сферою, здатністю до об'єктивної самооцінки та корекції власної виконавської та педагогічної дії, сформованістю знать щодо інструментального мистецтва і бажання їх розширювати, гнучкістю самостійного мислення, що виявляється в аналізі нетипових інтерпретаційних ситуацій, у співвідношенні їх з перспективними творчими цілями. Високий рівень характеризується стійким пізнавально-ціннісним відношенням студента як до самостійного конструювання власних мотивів виконавської діяльності у процесі інструментального навчання, так і до конструювання мети власного акмерозвитку. Високий рівень визначається також сформованою емоційно-вольовою сферою, наявністю умінь саморегуляції в процесі інструментально-виконавської діяльності, ініціативністю, демонстрацією розвинутих темброво-слухових умінь у інструментально-виконавській діяльності, побудованих на позиціях творчого діалогового спілкування.

Таким чином, сформованість тембрального слуху майбутніх учителів музики у процесі інструментального навчання на високому рівні означає їх здатність до самостійного обґрунтованого пошуку доцільних методів удосконалення інструментально-виконавського процесу для отримання якісно нового власного результату музичної діяльності. Доречно зазначити, що досягнення студентом вищого рівня означає, що подальший розвиток тембрального слуху у процесі інструментального навчання стане об'єктивною необхідністю, постійним стремлінням до акмерозвитку та професійного удосконалення.

Для визначення реального стану сформованості тембрального слуху майбутніх учителів музики у процесі інструментального навчання було проведено педагогічне діагностування досліджуваного явища у межах навчального процесу вищих педагогічних закладів освіти за спеціальністю "Музичне мистецтво".

Метод діагностування є першочерговим етапом нашого педагогічного дослідження, завдяки якому відбувається розв'язання проблеми розвитку тембрального слуху майбутніх учителів музичного мистецтва через фіксацію, вимір й оцінку даного педагогічного явища, що дозволяє охарактеризувати стан його сформованості. Сам термін «діагностика» походить від двох грецьких коренів «діа» та «гносис» і означає «розпізнавальне пізнання».

Проведення педагогічної діагностики на основі визначених критеріїв сформованості тембрального слуху майбутніх учителів музики у процесі інструментального навчання (рівень музичної ерудиції, що визначається необхідністю накопичення музикознавчих та методичних знань, розвитком темброво-слухових умінь та активізацією музичного мислення; обізнаність у засобах музичної виразності, наявність елементарних відомостей з ансамблевого виконання, про міру сформованості знать щодо інструментального мистецтва і бажання їх розширювати; ступінь здатності до оцінки емпатійно-вольового стану у виконавській діяльності; функціонування всієї змістово-структурної моделі формування тембрального слуху, спрямованої на творчу самореалізацію майбутніх учителів музики) забезпечує визначення реального стану окресленої проблеми нашого дисертаційного дослідження.

Список використаних джерел:

1. Гао Жоцзюнь. Процесуально-функціональний аналіз самоконтролю майбутнього вчителя музики / Жоцзюнь Гао // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14 : Теорія і методика мистецької освіти. – 2016. – Вип. 21. – С. 42-45
2. Гречаник Н. І. Методична підготовка студентів педагогічних університетів до творчої самореалізації в процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н. І. Гречаник. – Київ : Б. в., 2012. – 20 с.
3. Дяченко В. А. Теоретичні підходи до розуміння психологічного благополуччя особистості [Електронний ресурс] / В. А. Дяченко. – Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/vchdpu/psy/2012_103_1/Dyachen.pdf.
4. Педагогічні технології : теорія і практика : Навчальний посібник / [ред. проф. М. В. Гриньової]. – Полт. держ. пед. ун-т ім. В. Г. Короленка. – Полтава : АСМІ, 2004. – 180 с.

References

1. Hao Zhotszyun'. Protsesual'no-funktsional'nyy analiz samokontrolyu maybutn'oho vchytelya muzyky / Zhotszyun' Hao // Naukovyy chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriya 14 : Teoriya i metodyka mystets'koyi osvity. – 2016. – Vyp. 21. – S. 42-45
2. Hrechanyk N. I. Metodychna pidhotovka studentiv pedahohichnykh universytetiv do tvorchoyi samorealizatsiyi v protsesi vyvchennya dyryhent-s'ko-khorovykh dystsyplin : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk / N. I. Hrechanyk. – Kyiv : B. v., 2012. – 20 s.
3. Dyachenko V. A. Teoretychni pidkhody do rozuminnya psykholohichnoho blahopoluchchya osobystosti [Elektronnyy resurs] / V. A. Dyachenko. – Rezhym dostupu: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/vchdpu/psy/2012_103_1/Dyachen.pdf.
4. Pedahohichni tekhnolohiyi : teoriya i praktyka : Navchal'nyy posibnyk / [red. prof. M. V. Hryn'ovoyi]. – Polt. derzh. ped. un-t. im. V. H. Korolenka. – Poltava : ASMI, 2004. – 180 s.

Пен Сиюе. Критеріальна структура сформованості тембрального слуху майбутніх учителів музики в процесі інструментального навчання

В статье рассматриваются результаты работы над разработкой компонентно-критериальной структуры проблемы формирования тембрального слуха будущих учителей музыки в процессе инструментального обучения. Прослеживается динамика его развития и представлены поэтапный план экспериментальной работы по формированию данного феномена. Определены уровни сформированности тембрального слуха, основанные на качественных характеристиках исследуемого феномена, и определены как способность студентов к развитию звуковысотности слуха, тембрального выравнивания, поиск индивидуализированных решений в области инструментального звучания, поиск изысканного звукового колорита, повышает интерес слушателей, их слуховую активность.

Ключевые слова: тембральный слух, будущие учителя музыки, инструментальное обучение, исходная структура, уровни сформированности тембрального слуха.

Pen Siyue. Criteria structure of the formation of timbral hearing of future music teachers in the process of instrumental learning

The article discusses the results of work on the development of the component-criterion structure of the problem of forming the timbral hearing of future music teachers in the process of instrumental learning. The dynamics of its development is traced and a phased plan of experimental work on the formation of this phenomenon is presented. The levels of formation of timbral hearing based on the qualitative characteristics of the studied phenomenon are determined, and are defined as the ability of students to develop hearing pitch, timbral equalization, the search for individualized solutions in the field of instrumental sound, the search for exquisite sound color, increases the listeners' interest, their auditory activity. The method of diagnosis is the primary stage of our pedagogical research, which solves the problem of development of timbral hearing of future teachers of music through the fixation, measurement and evaluation of this pedagogical phenomenon, which characterizes the state of its formation. Carrying pedagogichnoi diagnostiki on osnovi viznacheni kriteriiv sformovanist timbral ear maybutnih uchiteliv muzyky in protsesi instrumentalnogo navchannya (riven muzichnoi eruditsii scho viznachaetsya neobhidnistyu nakopichennya muzikoznavchih she methodically knowledge rozvitkom timbre and auditory umin that aktivizatsieyu muzichnogo mislennya; obiznanist in zasobah muzichnoi viraznosti, nayavnist elementarnih vidomostey From the ensemble of the visions, about the world of formality, to know how to instrumental mystery and bajanny ih rozshiryuvati; s zdatnosti to otsinki empatiyno-volovogo will have vikonavskiy diyalnosti; funktsionuvannya vsiei zmistovo-strukturnoi modeli formuvannya timbral ear, spryamovanoi on CREATIVE samorealizatsiyu maybutnih uchiteliv muzyky) zabezpechue viznachennya real will okreslenoi problemi nashogo disertatsynogo doslidzhennya.

Key words: timbre hearing, future music teachers, instrumental training, initial structure, levels of formation of timbral hearing.

DOI: 10.33310/2518-7813-2019-66-3-216-225
УДК 378.12:371.15(477)

Юрій СКИБА

доктор педагогічних наук, доцент,
головний науковий співробітник Інституту вищої освіти НАПН України
Київ, 01014 Україна
e-mail: yuri_skiba@ukr.net

ПРОФІЛЬ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ДОЦЕНТА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

У статті проаналізовано сучасні вимоги до професійних компетентностей доцента закладу вищої освіти визначених Наказом МОН України "Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів" (від 01 червня 2013 р., № 655) та посадових інструкціях Національного університету водного господарства та природокористування, Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова, Державного університету технологій, Національного аерокосмічного університету імені М. Є. Жуковського «Харківський авіаційний інститут». Встановлено розбіжності у аналізованих документах щодо вимог до претендентів на посаду доцента закладу вищої освіти. Здійснено аналіз зарубіжних практик щодо принципів розроблення та змісту профілів професійних компетентностей викладачів університетів. Розроблено профіль професійних компетентностей доцента закладу вищої освіти відповідно до основних видів професійної діяльності (організаційної, навчальної, наукової та методичної) науково-педагогічного працівника визначених Законом України «Про вищу освіту» (2014).

Ключові слова: доцент, профіль, професійні компетентності, професійні вимоги.

Постановка проблеми та її актуальність.

Забезпечення якості вищої освіти є однією із ключових проблем у Болонському процесі та розбудові Європейського простору вищої освіти. Якість освіти є багатогранною: вона формується за допомогою освітніх програм, наявних ресурсів навчання, освітнього середовища, організації освітнього процесу, глобального, місцевого контекстів та інших чинників. Проте, на нашу думку, вирішальну роль у забезпеченні якості вищої освіти відіграє рівень сформованості компетентностей, досвід, цінності і зобов'язання науково-педагогічного працівника.

Незважаючи на свою значимість, профіль професійних компетентностей науково-педагогічного працівника закладу вищої освіти як поєднання цінностей і ставлення, професійних та особистих навичок, стратегій поведінки не отримали належної уваги серед вітчизняних науковців і практиків.

Вважаю, що розроблення профілю професійних компетентностей доцента закладу вищої освіти XXI ст., здатного їх розвивати та зміцнювати сприятиме підвищенню якості вищої освіти.

Аналіз наукових праць, присвячених проблемі. Теоретичні основи розроблення професійних стандартів і профілів науково-педагогічних працівників досліджували науковці різних країн, а саме: М. Ларіонова (стратегія професійного розвитку науково-педагогічних працівників); В. Birman, L. Desimone, A. Porter & M. Garet, J. Scheerens (зміст професійного розвитку науково-педагогічних працівників); I. Heller, R. Daehler,

N. Wong, M. Shinohara, W. Miratrix (моделі, методи і форми професійного розвитку); Н. Машукова (сутність і призначення професійних стандартів); О. Горшкова, Л. Фалько (особливості професійних стандартів); Н. Третьякова, В. Федорова (професійні функції науково-педагогічних працівників); В. Блінов, О. Батрова, О. Єсеніна (роль професійних стандартів в оцінюванні професійної підготовки); С. Калашнікова (профіль (рамки компетенцій) керівника-лідера закладу вищої освіти як інтегрований і збалансований набір знанневих, умінневих і поведінкових компетентностей); О. Крилова, О. Даутова (підходи до розроблення профілю компетентностей науково-педагогічного працівника); L. Dominelli, I. Shaw (методологія розроблення докторських програм); Я. Бельмаз, Г. М'ясоїд, О. Кузнецова (міжнародний досвід розроблення професійних стандартів науково-педагогічних працівників); Є. Астахова, І. Драч, С. Калашнікова, А. Кузьмінський (особливості професійно-педагогічної діяльності викладача вищої школи); Л. Юрик, М. Шуякова, П. Сакал (методика відбору претендентів на посаду викладача на основі аналізу компетентностей) та ін.

На основі аналізу наукової літератури встановлено, що дослідники висвітлюють різні аспекти проблеми методології розроблення професійних стандартів і профілів науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти їх структури, змісту тощо. Проте, проблема створення профілю професійних компетентностей доцента закладу вищої освіти України залишилася поза увагою дослідників.

Мета статті – проаналізувати вітчизняні освітні нормативні документи щодо змісту вимог до претендентів на посаду доцента закладу вищої освіти відповідно до видів професійної діяльності; з'ясувати зарубіжні практики щодо змісту профілю професійних компетентностей науково-педагогічних працівників; розробити профіль професійних компетентностей доцента вітчизняного закладу вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Профіль компетентностей науково-педагогічного працівника – це сума ключових компетентностей і обумовлених ними здібностей, які характеризують показники професії. Профіль компетентностей – це основа для подальшого професійного і кар'єрного розвитку, а також для оцінювання системи мотивування науково-педагогічних працівників використовуючи оцінки і винагороди [Цит. 13].

Досліджуючи проблему змісту профілю професійних компетентностей науково-педагогічного працівника закладу вищої освіти О. Крилова, О. Даутова (2016) запропонували розділити його на чотири сегменти, що відповідають сферам професійної діяльності (науково-дослідницька діяльність, професійно-особистісний саморозвиток і соціально-професійна взаємодія і комунікація) і в межах запропонованих сегментів виокремили 16 компетентностей. Наприклад, у сегменті викладацька діяльність – володіння змістом навчальної дисципліни; науково-дослідницька – публікаційна активність; професійно-особистісний саморозвиток – навчання протягом усього життя; соціально-професійна взаємодія і комунікація – управління конфліктами тощо. Автори вважають, що запропоновані компетентності сприятимуть підвищенню якості вищої освіти [5].

Проблема створення професійних стандартів науково-педагогічних працівників широко досліджується і в країнах Європейського Союзу. Як зазначають В. Koster, J. Dengerink [14] у Нідерландах професійний стандарт науково-педагогічних працівників складається з шести різних сфер компетентностей. У своїй праці автори наводять приклади компетентностей та їх складових [14]: міжособистісна – створює безпечну (робочу) атмосферу; педагогічна – створює студентам і викладачам натхнення і стимулююче освітнє середовище; організаційна – при потребі готовність до імпровізації; робота з колегами в організації – активна співпраця з колегами при розробленні та впровадженні місії, візії та політики організації; працювати в більш широкому контексті – бути членом відповідної професійної асоціації та брати активну участь у її діяльності; працювати над власним розвитком – систематично відображати власний педагогічний підхід і (професійну) поведінку щодо студентів, колег та інших.

Компетентності викладача університету Slavik et al., 2012 [Цит. 13] розділено на сім кластерів: галузевий; дидактичний та психодидактичний; навчальний; діагностичний та інтервенційний; соціальний, психосоціальний та комунікаційний; управлінський; професійний і особистісно культурний. Профіль компетентностей викладача університету, розроблений Valica & Rohn (2013) складається лише з чотирьох компонентів: експертні / технічні компетентності; моральні та етичні компетентності; педагогіко-психологічні та дидактико-методологічні компетентності; компетентності саморозвитку [Цит. за 13]. М. Blašková, R. Blaško, A. Kucharíková [13] пропонують при розробленні профілю компетентностей науково-педагогічного працівника виділити такі групи компетентностей: моральна та етична; наукова; авторська; методична; комп'ютерна; технічна (експертна); мотиваційна, рольових моделей поведінки; особистісної зрілості; критично мислення.

Вітчизняними освітніми нормативно-правовими документами у яких відображено професійно-кваліфікаційні вимоги до науково-педагогічних працівників вітчизняних закладів вищої освіти є: Закон України "Про вищу освіту" [2], наказ Міністерства освіти і науки України "Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів" [7], Класифікатор професій ДК 003:2010, затверджений наказом Держспоживстандарту України [4], Національна рамка кваліфікацій затверджена постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341 та ін.

Відповідно до Класифікатора професій ДК 003:2010 посада доцента належить до категорії «Професори та доценти» (код КП 2310.1) [4].

У наказі МОН України "Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів" виокремлено такі компетентності науково-педагогічного працівника [7]: професійна, комунікативна, інформаційна та правова.

Зокрема, у Наказі... (2013) зазначено, що "складовими професійної компетентності науково-педагогічного працівника є: вирішення професійно-педагогічних проблем і типових професійних завдань, які виникають у реальних ситуаціях педагогічної чи науково-педагогічної діяльності; орієнтація на життєвий досвід; морально-етична; володіння освітніми технологіями; технологіями педагогічної діагностики; технологіями психолого-педагогічної корекції; удосконалення та впровадження у практику ідей сучасної педагогіки; методів навчання та викладання навчальних

дисциплін і предметів; створення нових форм навчання; впровадження оціночно-ціннісної рефлексії.

Складовими інформаційної компетентності є: ефективний пошук інформації; структурування інформації, її адаптацію до особливостей педагогічного процесу і дидактичних вимог; формулювання навчальної проблеми різними інформаційно-комунікативними засобами; роботу з різними інформаційними ресурсами, професійними інструментами, готовими програмно-методичними комплексами; використання автоматизованих робочих місць педагогічного та науково-педагогічного працівника в освітньому процесі; самостійна пізнавальна діяльність; готовність до ведення дистанційної освітньої діяльності; використання комп'ютерних і мультимедійних технологій, цифрових освітніх ресурсів в освітньому процесі; ведення документації навчального закладу на електронних носіях.

Комунікативна компетентність містить такі складові: ефективний прямий та зворотній зв'язок з особою, яка навчається; контакт з студентами, батьками (особами, які їх замінюють), колегами; здатність до розроблення стратегії, тактики і техніки взаємодії з людьми; організація спільної діяльності для досягнення певних суспільно значимих цілей; здатність переконувати, стверджувати свою позицію; володіння державною мовою, грамотним усним та писемним діловим мовленням, ораторським мистецтвом, професійним етикетом; навичками публічної презентації результатів роботи; вміннями вибрати відповідні форми і методи презентації.

Правова компетентність – ефективне використання у професійній діяльності законодавчих та інших нормативних документів органів державної влади для вирішення відповідних професійних завдань»[7].

Аналіз зазначених вище компетентностей засвідчив, відсутність диференціації для різних професійних рівнів науково-педагогічних працівників.

З метою виявлення вимог до посади доцента у різних закладах вищої освіти нами здійснено порівняльний аналіз змісту наказу Міністерства освіти і науки України від 01 червня 2013 р., № 665 і посадових інструкцій Національного університету водного господарства та природокористування (НУВГП) [10], Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (НПУ) [12], Державного університету технологій (ДУТ) [9], Національного аерокосмічного університету імені М. Є. Жуковського «Харківський авіаційний інститут» (НАУ «ХАІ») [11] (див. табл.1).

Порівняльний аналіз кваліфікаційних вимог до доцента поданого у Наказі МОН України (2013)

і посадових інструкцій НУВГП, НПУ, ДУТ, НАУ «ХАІ» засвідчив, що у всіх досліджуваних закладах вищої освіти спільною вимогою є наявність у претендента повної вищої освіти, наукового ступеня кандидата або доктора наук, вченого звання доцента або професора. Проте, у НУВГП і НАУ «ХАІ» претенденти на посаду можуть мати вчене звання старшого наукового співробітника або старшого дослідника. Водночас в досліджуваних закладах вищої освіти встановлено відмінності щодо наявності стажу педагогічної або наукової педагогічної роботи. Так, у Наказі МОН України (2013) визначено, що претендент на посаду доцента повинен мати стаж науково-педагогічної роботи не менше 3 років, проте у посадових інструкціях НУВГП і ДУТ вимоги до стажу відсутні.

У вищезазначеному Наказі... (2013) передбачено, що доцент повинен знати порядок оформлення прав інтелектуальної власності, проте, вказана вимога означена тільки у посадових інструкціях НПУ та НАУ «ХАІ». Водночас знання методики професійного навчання передбачена Наказом... (2013) представлено тільки у посадовій інструкції НУВГП.

Наказом визначено, що контролювати якість проведення викладачами кафедри всіх видів навчальних занять повинен доцент. Вважаємо, що функцію контролю насамперед покладено на завідувача базового структурного підрозділу закладу вищої освіти, а не безпосередньо на доцента кафедри.

Наказом... (2013) визначено, що доцент має володіти педагогічною майстерністю, нормами педагогічної етики, моралі, проте ці вимоги відсутні у посадовій інструкції НУВГП.

Основні вимоги до методичної роботи для претендентів на посаду доцента досліджуваних закладів вищої освіти є подібними, за винятком НАУ «ХАІ» в якому в посадовій інструкції передбачено вимогу брати участь у розробленні та впровадженні системи управління якістю та безперервному удосконаленні її результативності та ефективності.

Всі інші вимоги до вмінь з організаційної, навчальної, методичної, наукової і виховної роботи доцента досліджуваних закладів вищої освіти відносно відповідають вимогам Наказу МОН України [7].

Нині в країнах Європейського Союзу значна увага надається проблемі вдосконалення викладання і навчання у вищій освіті, а саме розроблено принципи вдосконалення [3] та нові вимоги до претендентів на посаду доцента закладу вищої освіти на засадах компетентнісного підходу.

Важливим є виокремлення принципів розроблення профілю професійних компетентностей

Таблиця 1– Порівняння кваліфікаційних і посадових вимог доцента закладу вищої освіти зазначених у наказі МОН України (від 01 червня 2013 р., № 665) та посадових інструкціях НУВГП, НПУ, ДУТ, НАУ «ХАІ»

№ п/п	Заклад вищої освіти				
	Наказ МОНУ	НУВГП	НПУ	ДУТ	НАУ «ХАІ»
Доцент					
Кваліфікаційні вимоги	Повна вища освіта				
	Науковий ступінь доктора (кандидата) наук, вчене звання професора (доцента). Стаж науково-педагогічної діяльності – не менше 3 років	Науковий ступінь кандидата наук або вчене звання доцента (старшого наукового співробітника), стаж науково-педагогічної роботи	Науковий ступінь доктора (кандидата) наук, вчене звання професора (доцента). Стаж науково-педагогічної діяльності – не менше 3 років	Науковий ступінь кандидата наук відповідного напрямку, вчений звання доцента	Науковий ступінь доктора або кандидата наук (доктора філософії), вчене звання доцента (старшого наукового співробітника / старшого дослідника) або без вченого звання. Стаж науково-педагогічної роботи не менше 3-х (трьох) років
Вимоги до знань					
<i>Знати</i>					
Законодавство та інші нормативно-правові акти України з питань вищої освіти	+	+	+	+	+
Порядок підготовки навчальних планів	+			+	
Методику професійного навчання	+	+			
Методи і способи використання освітніх технологій, зокрема дистанційних	+	+		+	
Оформлення прав інтелектуальної власності	+		+		+
Основи планування, порядок ведення і подання навчальної, методичної та наукової документації		+	+	+	+
Правила з охорони праці та пожежної безпеки	+	+		+	
Вимоги до вмінь					
З навчальної роботи					
Проводити:					
лекції	+	+	+	+	+
лабораторні	+	+	+	+	+
практичні	+	+	+	+	+
семінарські	+	+	+	+	+
Контролювати навчальну і самостійну роботу студентів	+	+	+	+	+
Контролювати якість проведення викладачами кафедри всіх видів навчальних занять	+		+		
Володіти педагогічною майстерністю			+	+	+

Закінчення табл. 1

№ п/п	Заклад вищої освіти				
	Наказ МОНУ	НУВГП	НПУ	ДУТ	НАУ «ХАІ»
3 науково-дослідницької роботи					
Керувати курсовими роботами	+		+	+	
дипломними проектами	+		+	+	
Проводити конференції, сим-позіуми, кругли столи, фору-ми			+		+
Керувати науковою роботою студентів		+		+	+
Виконувати у науково-дослідницьку тематику ка-федри		+		+	+
Керувати підготовкою нау-ково-педагогічних кадрів			+	+	
Виконувати науково-дослідницьку діяльність за рахунок грантів					+
Підвищувати професійний рівень, наукову кваліфікацію	+	+			+
3 методичної роботи					
Володіти методикою профе-сійного навчання	+		+		
<i>Розробляти:</i>					
навчальні плани				+	
навчальні програми	+	+	+	+	
робочі програми	+	+	+	+	+
методичні рекомендації	+	+	+	+	+
<i>Здійснювати написання:</i>					
курсів лекцій			+		
підручників	+	+	+	+	+
навчальних посібників	+	+	+	+	+
словників			+		
Володіти нормами педагогіч-ної етики, моралі	+				+
Надавати методичну допо-могу асистентам і виклада-чам				+	
Приймати участь у розроб-ленні та впровадженні систе-ми управління якістю та безперервному удосконаленні її результативності та ефективності					+
3 вихованої роботи					
Організовувати заходи	+		+	+	
Здійснювати профорієнта-ційну роботу		+	+	+	+
Інструктувати студентів з дотримання правил з охоро-ни праці і пожежної безпеки	+	+	+		+

науково-педагогічного працівника. У науковій літературі існують різні підходи до цієї проблеми. Так, в основу розроблення Європейського профілю професійної компетентності викладачів-мовців покладено такі принципи й ідеї [6, с.4-6]:

- принцип орієнтування на компетентності. Цей принцип відбиває, зокрема, активну методику у вивченні, викладанні й оцінюванні.
- акумулятивний характер дескрипторів, що використовуються для моніторингу процесу професійного розвитку вчителя-мовця.
- принцип самооцінки та зовнішнього оцінювання – для заохочення та стимулювати вчителів до самооцінки та професійного розвитку. А для зовнішніх експертів є додатковим інструментом для визначення потреб у підвищенні кваліфікації вчителів-мовців і гарантування якості навчання.
- принцип рефлексії – дає можливість усвідомити свої прогалини і потреб у підвищенні кваліфікації.
- принцип багатомовності. При навчанні мови вчитель зважає на індивідуальні осо-

бливості та потреби учнів, та має враховувати їхню багатомовність.

- потреба у постійному професійному зростанні. Це надійний інструмент для визначення потреб вчителів у підвищенні кваліфікації, у професійному поступі й самозростанні.
- відкритість профілю можливість доповнюватися новими категоріями та дескрипторами, адаптуватися до різних контекстів для розвитку й удосконалення.

Здійснивши аналіз вищезазначених принципів, вважаємо, що для розроблення профілю професійних компетентностей доцента закладу вищої освіти можуть бути використані, такі як: орієнтування на компетентності; акумулятивності дескрипторів; самооцінки та зовнішнього оцінювання; рефлексії; постійного професійного зростання; відкритості профілю.

Здійснений аналіз наукових джерел дав змогу виявити спільні підходи і принципи розроблення професійного стандарту та створити профіль професійних компетентностей доцента закладу вищої освіти (див. табл. 2)

Таблиця 2 – Профіль професійних компетентностей доцента закладу вищої освіти України

<i>Сфера діяльності – Організаційна</i>	<i>Компетентності</i>
	Здатність до здійснення освітнього процесу
	Здатність до планування заходів для досягнення власних цілей щодо професійного розвитку
	Здатність до усвідомлення потреби в саморозвитку з метою набуття додаткових професійних компетентностей
	Здатність до використання/поширення інновацій у науково-педагогічній діяльності
<i>Дескриптори НРК:</i>	
Знання	Проектувати технологію саморозвитку з метою набуття додаткових професійних компетентностей
Вміння	Планувати заходи для досягнення власних цілей щодо професійного розвитку
Комунікація	Спілкуватися зі студентами у сфері своєї професійної діяльності
Автономія та відповідальність	Розробляти інновації в організації освітнього процесу
<i>Сфера діяльності – Навчальна</i>	<i>Компетентності</i>
	Здатність визначати мету і завдання освітнього процесу коригувати його шляхом зіставлення проміжних результатів із запланованими
	Здатність враховувати у практичній діяльності сучасні тенденції викладання у вищій освіті
	Здатність розробляти та впроваджувати освітні програми з використанням інструментів Європейського простору вищої освіти
	Здатність розробляти та впроваджувати засоби діагностики та оцінювання результатів навчання
<i>Дескриптори НРК</i>	
Знання	Встановлювати сучасні тенденції викладання у вищій освіті і враховувати у практичній діяльності

Продовження табл. 2

Вміння	Розробляти сучасні методи, засоби і технології викладання та оцінювання результатів навчання у вищій освіті
	Розробляти нові принципи і методи викладання у вищій освіті
Комунікація	Спілкуватися зі студентами, колегами у сфері своєї професійної та наукової діяльності
Автономія та відповідальність	Розробляти та впроваджувати засоби діагностики та оцінювання результатів навчання
	Розробляти та впроваджувати освітні програми з використанням інструментів Європейського простору вищої освіти
	Оцінювати власні результати застосування засобів педагогічного впливу для забезпечення якості вищої освіти
Сфера діяльності – Дослідницька	Компетентності
	Здатність до визначення наукової проблеми, обґрунтування її актуальності, мети завдань тощо;
	Здатність до опрацювання нормативно правових та наукових джерел для визначення шляхів ефективно її розв'язання;
	Здатність до розроблення концепції дослідження;
	Здатність до розроблення системи завдань дослідження для реалізації гіпотези дослідження;
	Здатність до апробації розроблених систем, завдань для реалізації гіпотези та основних ідей дослідження;
	Здатність до оцінювання ефективності розроблених концепцій, теорій, моделей, умов для реалізації основних ідей дослідження;
	Здатність до підведення підсумків; формулювання висновків наукового дослідження
	Здатність проводити експертизу навчальних матеріалів, методичних розробок, навчальних посібників, підручників тощо
Дескриптори НРК	
Знання	Інтегрувати закони різних наук в освітній процес зі ступенем глибини достатнім рівнем узагальнення для обґрунтування ефективних рішень у нестандартних умовах
Вміння	Вирішувати професійні завдання шляхом самостійного перетворення та використання типових методів діяльності в нестандартних умовах для отримання нових результатів
	Оцінювати ефективність розроблених концепцій, теорій, моделей, умов для реалізації основних ідей дослідження
Комунікація	Спілкуватися в діалоговому режимі з широкою науковою спільнотою та громадськістю в певній галузі професійної діяльності
	Відстоювати власну позицію
Автономія та відповідальність	Приймати рішення у складних і непередбачуваних умовах, що потребує застосування нових підходів та прогнозування
	Розвивати теорію і практику дослідницької діяльності
Сфера діяльності – Методична	Компетентності
	Здатність використовувати сучасні методи, засоби і технології викладання та оцінювання результатів навчання у вищій освіті
	Здатність визначати переваги та обмеження сучасних теорій та практики викладання і навчання у вищій освіті
	Здатність розробляти нові принципи і методи викладання у вищій освіті
	Здатність до проведення майстер-класів, тренінгів тощо
	Здатність вивчати і впроваджувати передовий досвід організації освітнього процесу
Дескриптори НРК	
Знання	Пояснювати сучасні теорії викладання і навчання у вищій освіті, визначати їх переваги та обмеження
Вміння	Інтегрувати сучасні методи, засоби і технології викладання та оцінювання результатів навчання у вищій освіті в освітній процес

Закінчення табл. 2

	Впроваджувати передовий досвід організації освітнього процесу
Комунікація	Узгоджувати свої дії та інтереси з діями інших людей
	Відстоювати власну думку
Автономія та відповідальність	Розробляти нові принципи і методи викладання у вищій освіті Відповідати за науковий рівень розробленої теорії і практики методичної роботи
Ціннісні компетентності	

Компетентності

Здатність до усвідомлення системи цінностей.

Здатність володіти собою, моделювати власну поведінку

Здатність узгоджувати свої дії та інтереси з діями інших людей

Готовність до компромісу

Дескриптори

Дотримуватися високих моральних принципів (принциповість, відповідальність, доброзичливість, чесність, щирість і чемність тощо)

Володіти собою, моделювати власну поведінку

Узгоджувати свої дії та інтереси з діями інших людей

Толерантність, готовність до компромісу

Володіти особистісними якості як організованість, пунктуальність, ініціативність, працелюбність

Висновки. Отже, здійснений аналіз освітніх нормативних документів та посадових інструкцій досліджуваних закладів вищої освіти дозволив виявити відмінності у вимогах до претендентів на посаду доцента. На нашу думку, це пов'язано з поліфункціональністю професійної діяльності науково-педагогічного працівника закладу вищої освіти та змінністю вимог до компетентностей. На основі проаналізованих вітчизняних та зарубіжних нормативно-правових документів щодо компетентностей науково-педагогічного працівника нами розроблено профіль професійних компетентностей доцента закладу вищої освіти. З метою узагальнення вимог до доцентів закладів вищої освіти нами розроблено його профіль професійних компетентностей. В основу розроблення профілю професійних компетентностей покладено такі принципи, як орієнтування на компетентності; акумулятивності дескрипторів; самооцінки та зовнішнього оцінювання; рефлексії; постійного професійного зростання; відкритості профілю. Розроблений профіль професійних компетентностей доцента закладу вищої освіти охоплює основні види професійної діяльності (організа-

ційної, навчальної, наукової та методичної) визначені Законом України «Про вищу освіту». Вважаємо, що розроблений профіль професійних компетентностей доцента закладу вищої освіти може застосовуватися для: визначення єдиних вимог до змісту та рівня професійної компетентності; визначення та підтримки єдиних вимог до умов праці та якості професійної діяльності; визначення змісту професійної кваліфікації; проведення атестації професійної кваліфікації та професійної діяльності; розроблення професійних стандартів; розроблення програм підготовки та професійного розвитку; індивідуальної траєкторії розвитку різних видів компетентностей доцента або його кар'єрного зростання.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми професійних стандартів науково-педагогічних працівників. Подальшого дослідження та вивчення потребують питання змісту професійних компетентностей професорів закладів вищої освіти, удосконалення системи професійного розвитку та професійної підтримки різних категорій науково-педагогічних працівників.

Список використаних джерел

1. Довідник кваліфікаційних характеристик професій працівників. – URL: zakon.rada.gov.ua/laws/show/v0611323-12
2. Закон України "Про вищу освіту" : чинне законодавство : (офіційний текст). – К.: Паливода А.В., 2014. 20 с. URL: zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18
3. Калашнікова С. Розвиток ЄПВО: виклики і перспективи. Презентація. Інститут вищої освіти НАПН України. 18 жовтня 2018.
4. Класифікатор професій ДК 003:2010, затверджений наказом Держспоживстандарту України та ін. – URL: <https://buhgalter911.com/uk/spravochniki/klassifikatory/statisticheskie-klassifikatory/klasifikator-profesiy-kp-950586.html>

5. Крылова О. Н., Даутова О. Б. «Профиль компетенций» преподавателя высшей школы как инструмент его профессионального развития. *Человек и образование*. 2016. № 2 (47). С. 11-15. URL: profil-kompetentsiy-prepodavatelya-vysshey-shkoly-kak-instrument-ego-professionalnogo-razvitiya.pdf.
6. Матева Г., Вітанова А., Ташевська С. Європейський профіль професійної компетентності вчителя-мовця. Довідник. Консультант-упорядник: Річард Росснер EAQUALS Переклад з нім. Супрун Т. Optima. 11 с.
7. Наказ Міністерства освіти і науки України "Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів" від 01 червня 2013 р., № 655. – URL: nuph.edu.ua/wp-content/uploads/2015.
8. Національна рамка кваліфікацій. Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341. – URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1341>
9. Положення про кафедру університету Державного університету технологій. 2014. 15 с.
10. Положення про кафедру університету Національного університету водного господарства та природокористування: наказ від 08 лютого 2013 р, № 74 – 2013. – URL: <http://nuwm.edu.ua/strukturi-pidrozdili/navchalno-metodichnij-viddil/nacionalnij-universitet-vodnogho-ghospodarstva-ta-prirodokoristuvannja>
11. Типова посадова інструкція доцента. Національний аерокосмічний університет ім. М. Є. Жуковського «Харківський авіаційний інститут» Харків, 2016. 11 с.
12. Типова посадова інструкція доцента. Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова. Київ, 2015. 12 с.
13. Blašková M., Blaško R., Kucharíková A. Competences and Competence Model of University Teachers. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*. 2014. № 159 P. 457 – 467. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/82565710.pdf>
14. Koster B. & Dengerink J. J. Professional standards for teacher educators: how to deal with complexity, ownership and function. *Experiences from the Netherlands* 2008. P. 135-149. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02619760802000115?src=recsys>

References

1. Dovidnyk kvalifikatsiinykh kharakterystyk profesii pratsivnykiv. – URL: zakon.rada.gov.ua/laws/show/v0611323-12
2. Zakon Ukrainy "Pro vyshchu osvitu" : chynne zakonodavstvo : (ofitsiyni tekst). – K.: Palyvoda A.V., 2014. 20 s. URL: zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18
3. Kalashnikova S. Rozvytok YePVO: vyklyky i perspektyvy. Prezentatsiia. Instytut vyshchoi osvity NAPN Ukrainy. 18 zhovtnia 2018.
4. Klasyfikator profesii DK 003:2010, zatverdzhenni nakazom Derzhspozhyvstandartu Ukrainy ta in. – URL: <https://buhgalter911.com/uk/spravochniki/klassifikatory/statisticheskie-klassifikatory/klasifikator-profesiy-kp-950586.html>
5. Крылова О. Н., Даутова О. Б. «Профиль компетенций» преподавателя высшей школы как инструмент его профессионального развития. *Человек и образование*. 2016. № 2 (47). С. 11-15. URL: profil-kompetentsiy-prepodavatelya-vysshey-shkoly-kak-instrument-ego-professionalnogo-razvitiya.pdf.
6. Mateva H., Vitanova A., Tashevska S. Yevropeyskyi profil profesiinoi kompetentnosti vchytelia-movtsia. Dovidnyk. Konsultant-uporiadnyk: Richard Rossner EAQUALS Pereklad z nim. Suprun T. Optima. 11 s.
7. Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy "Pro zatverdzhennia kvalifikatsiinykh kharakterystyk profesii (posad) pedahohichnykh ta naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv navchalnykh zakladiv" vid 01 chervnia 2013 r., № 655. – URL: nuph.edu.ua/wp-content/uploads/2015.
8. Natsionalna ramka kvalifikatsii. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 23 lystopada 2011 r. № 1341. – URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1341>
9. Polozhennia pro kafedru universytetu Derzhavnoho universytetu tekhnolohii. 2014. 15 s.
10. Polozhennia pro kafedru universytetu Natsionalnoho universytetu vodnoho hospodarstva ta pryrodokorystuvannia: nakaz vid 08 liutoho 2013 r, № 74 – 2013. – URL: <http://nuwm.edu.ua/strukturi-pidrozdili/navchalno-metodichnij-viddil/nacionalnij-universitet-vodnogho-ghospodarstva-ta-prirodokoristuvannja>
11. Typova posadova instruktziia dotsenta. Natsionalnyi aerokosmichnyi universytet im. M. Ye. Zhukovskoho «Kharkivskyi avia-tsiinyi instytut» Kharkiv, 2016. 11 s.
12. Typova posadova instruktziia dotsenta. Natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni M.P.Drahomanova. Kyiv, 2015. 12 s.
13. Blašková M., Blaško R., Kucharíková A. Competences and Competence Model of University Teachers. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*. 2014. № 159 P. 457 – 467. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/82565710.pdf>
14. Koster B. & Dengerink J. J. Professional standards for teacher educators: how to deal with complexity, ownership and function. *Experiences from the Netherlands* 2008. P. 135-149. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02619760802000115?src=recsys>

Юрій Скиба. Профиль профессиональных компетентностей доцента высшего учебного заведения Украины

В статье проанализированы современные требования к профессиональным компетентностям доцента высшего учебного заведения, что указаны в Приказе МОН Украины "Об утверждении квалификационных характеристик профессий (должностей) педагогических и научно-педагогических работников учебных заведений" (от 1 июня 2013, № 655) и должностных инструкциях Национального университета водного хозяйства и природопользования, Национального педагогического университета имени М.П. Драгоманова, Государственного университета технологий, Национального аэрокосмического университета имени М. Е. Жуковского «Харьковский авиационный институт». Установлено различия в рассматриваемых документах относительно требований к претендентам на должность доцента высшего учебного заведения. Осуществлен анализ зарубежных практик принципов разработки и содержания профилей профессиональных компетентностей преподавателей университетов. Разработан профиль профессиональных компетентностей доцента высшего учебного заведения в соответствии с

основными видами профессиональной деятельности (организационной, учебной, научной и методической) научно-педагогического работника в соответствии с Законом Украины «О высшем образовании» (2014).

Ключевые слова: доцент, профиль, профессиональные компетентности, профессиональные требования.

Yurii Skyba. The profile of the professional competences for the associate professor of the higher education institution of Ukraine

The modern requirements for the professional competences of the associate professor of the higher education institution, specified by the Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine "On Approval of Qualification Characteristics of Professions (Positions) of Pedagogical and Academic Staff of the Educational Institutions" (2013) and job descriptions of the National University of Water Management and Nature Management; National Pedagogical Dragomanov University; State University of Technology, National Aerospace University named after M. Zhukovsky Kharkiv Aviation Institute, are analysed in the article.

The analysis of the educational normative documents and job descriptions of the proper higher education institutions makes it possible to identify differences in the requirements for the candidates for the position of the associate professor. With the accordance to the review of the national and foreign legal documents specifying the competences of the scientific and pedagogical workers, the profile of professional competencies of the associate professor of the higher education institution is developed. The profile of the professional competencies for the associate professor of higher education institution includes the following principles: orientation on competence; cumulative descriptors; self-assessment and external evaluation; reflection and constant professional growth. The profile characteristics can be expanded.

Keywords: associate professor, profile, professional competence, professional requirements.

DOI: 10.33310/2518-7813-2019-66-3-226-231

УДК 372

Олександра СОКОЛОВСЬКА

доктор філософії в галузі освіти, доцент,
доцент кафедри дошкільної освіти,
Миколаївського національного університету
імені В. О. Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна

МОРАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ НА ЗАСАДАХ ПЕДАГОГІЧНИХ ІДЕЙ ВАСИЛЯ СУХОМЛИНСЬКОГО В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Анотація статті. У статті розкривається сутність поняття «Нова школа», здійснено теоретичний аналіз морального виховання дітей. На прикладі педагогічних ідей Василя Сухомлинського аналізуються різні підходи у вихованні моральних якостей особистості. Розглядаються теоретичні аспекти морального виховання дитини. Розроблені українським вченим Василем Сухомлинським правила морального виховання які включають: формування моральних почуттів і навички поведінки. Акцентовується увага на використанні педагогічних ідей Василя Сухомлинського у моральному вихованні, їх місце у формуванні моральних цінностей, окреслюється напрям використання. Обґрунтовується необхідність виховання морально здорової дитини в процесі навчання, що передбачає тісний зв'язок з закладами дошкільної освіти і Новою українською школою з урахуванням індивідуальних особливостей кожної дитини.

Ключові слова: педагогічна спадщина Василя Сухомлинського, мораль, моральне виховання, моральна свідомість, моральні якості, особистість дитини, моральне здоров'я.

Постановка проблеми. Економічне реформування системи освіти в умовах перебудови державності, відродження культурних надбань та моральності суспільства, потребує вдосконалення процесу навчання і виховання. Реалізація завдань морального виховання молодого покоління в Новій українській школі обумовлена змінами, що відбуваються у суспільстві та особливостями розвитку дітей. Починаючи з дошкільного віку доцільно займатися моральним вихованням дітей, спонукати їх до засвоєння норм і правил поведінки з однолітками, підготовки до навчання у Новій українській школі.

В Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні наголошується, що моральне виховання дітей дошкільного віку спрямоване на виховання поваги до однолітків, старших, надавати допомогу тим, хто цього потребує, вміти підтримувати думку інших людей; виховання у дошкільників почуття відповідальності, необхідності дотримуватися норм і правил поведінки, виявляти цілеспрямованість і наполегливість.

Проблема морального виховання дітей різного віку надзвичайно гостро стоїть перед суспільством. Вчені, учителі, батьки, керівники закладів освіти намагаються впроваджувати різні технології, що надають можливість формувати у сучасних дітей повагу до морально-духовних цінностей. Сьогодні дитина живе у просторі величезного потоку інформації: ЗМІ, заклади освіти, Інтернет. І все це скоріше сприяє руйнуванню моральних норм і якостей особистості, змушує серйозно задуматися над проблемою ефективного морального виховання дітей.

Діти здатні правильно оцінити і зрозуміти почуття і емоції людини, для них дружба, справедливість, співчуття, доброта, любов мають високий емоційний рівень. У них немає проблем у спілкуванні з оточуючими, вони набагато стійкіше переносять стресові ситуації і не піддаються негативному впливу змін які відбуваються у суспільстві.

Діти дошкільного віку особливо сприйнятливі до дотримання моральних норм і вимог. Це одна з важливих сторін процесу формування особистості. Моральне виховання дітей дошкільного віку – це процес засвоєння встановлених у суспільстві зразків поведінки, що надалі застерігатиме їх від негативних вчинків. Під впливом морального виховання дитина дотримується норм поведінки, що впливає на стосунки між людьми.

У молодшому дошкільному віці діти найбільш чутливі до емоційних впливів. У житті дитини емоції відіграють дуже важливу роль, вони допомагають реагувати на навколишню дійсність і формувати до неї ставлення. Моральне виховання дошкільників визначається тим, що в цей період діти засвоюють мову емоцій і почуттів, вони опановують прийнятні в суспільстві форми вираження своїх переживань за допомогою всіляких засобів. Діти навчаються при необхідності стримувати свої емоції, або, навпаки, проявляти їх, що має особливе значення для подальшого навчання у школі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема морального виховання вивчалась і продовжує досліджуватися вченими різних наук. У спадщині видатних філософів, педагогів минулого (О. Духновича, Г. Сковороди, І. Франка) висвітлені

різні підходи до вирішення проблеми морального виховання.

Такі вчені, як Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Запорожець, Г. Костюк, Л. Леонтьєв, С. Рубінштейн питання морального виховання розглядали з точки зору психології. Проблема морального виховання дошкільників була предметом вивчення таких відомих вчених, як А. Богуш, В. Сухомлинський, А. Фон.

Історичний досвід розкриває особливості формування навичок поведінки дітей, що впливають на їх моральне здоров'я. Це дає змогу визначити провідну роль дошкільного віку в становленні особистості. Питання морального здоров'я вивчали Л. Благоніжніна, О. Запорожця, О. Кононко, В. Котирло, С. Кулачківської, С. Ладивір, С. Максименко, Т. Титаренко.

Питання морального виховання в різних аспектах вивчали В. Котирло, Г. Пономарьова, М. Роганова, В. Сухомлинський.

Предметом вивчення педагогічної спадщини В. Сухомлинського стали праці науковців як в Україні, так і за її межами (А. Борисовський, Б. Кваша, М. Мухін, В. Риндак). Роботи видатного педагога досліджували Х. Франкос і М. Ціандзі (Греція), Р. Штайник, Е. Гартман (Німеччина), М. Біблюк, С. Лашин (Польща), Л. Мілков (Болгарія), Бі Шудежі, Ван Ігосо (Китай), А. Кокеріль (Австралія).

Постановка завдання. Визначення місця і ролі педагогічної спадщини В. Сухомлинського в освітньому просторі Нової української школи, окреслення основних теоретичних аспектів морального виховання особистості дитини.

Виклад основного матеріалу. Виходячи із аналізу наукової літератури, необхідність пошуку засобів, методів виховання дітей в процесі навчання у Новій українській школі викликало потребу в зверненні до історико-педагогічної спадщини. Значний вклад в розвиток проблеми морального виховання дітей вніс видатний педагог, новатор, мислитель Василь Сухомлинський. Він наголошує, що «Саме життя висуває нині важливу проблему навчально-виховної роботи – проблему взаємозв'язку моральності і знань, духовної культури і освіченості» [4, 534]. Розроблена вченим система формування, виховання і розвитку особистості дитини заснована на глибокій турботі про дітей з різним рівнем розвитку, відношенням до навчання, укріплення здоров'я кожного вихованця, у поєднанні фізичного і морального розвитку. Особливу увагу Василь Олександрович приділяє такому аспекту, як радість навчання, радість пізнання, творчості, що сприяє емоційному комфорту, розкриттю розумового потенціалу кожної дитини, моральних почуттів і якостей. За глибоким

його переконанням навчання повинно бути і серйозною роботою, і радісною працею, що укріплює моральні і фізичні сили дитини [3].

Видатний педагог-практик стверджує, що на всіх етапах розвитку суспільства на поведінку людей впливають відносини між людьми, а моральність являється одним із критеріїв оцінки людяності. За глибоким переконанням Павлівського вчителя, «Азбука виховання людяності в тому, що дитина, віддаючи тепло своєї душі іншим людям, знаходила в цьому особисту радість» [4, 188].

Аналіз і визначення терміна «моральне виховання» зарубіжними та вітчизняними вченими не однакове. Незважаючи на спільні елементи в розумінні його існують відмінності. Термін «моральне виховання» в зарубіжних працях трактується як «moral development» (моральний розвиток) або «moral education» (моральна освіта). Проте провідні сучасні науковці розглядають суть моралі, уявлення про моральні цінності.

Поняття «моральне виховання» в педагогічній науці вживається часто, але немає чіткої визначеності. Визначено близько ста моральних понять. Складовими моралі є вчинки, поведінка людини, моральні відносини, моральна свідомість. Саме ці якості особистості мають сформувати у дітей, спираючись на освітні програми вихователів закладів освіти. «Важливе завдання школи, – пише Василь Сухомлинський, – ми вбачаємо у вихованні чистоти, благородства морально-естетичних відносин – дружби, товаришування, любові» [4, 199]. У статті моральне виховання розглядається нами як один із найважливіших видів виховання на сучасному етапі розвитку освіти. Моральне виховання сприяє формуванню моральної свідомості, розвитку морального почуття й формуванню звичок і навичок моральної поведінки на засадах принципів гуманізму розроблених Василем Сухомлинським.

В. Сухомлинський у Павлівській школі створив і запровадив у практику роботи нову систему виховання, в центрі якої – учень, спрямувавши виховний вплив на його внутрішній світ. Виховний вплив здійснювався на засадах духовної культури народу, національних традицій, звичаях. Тим самим прищеплюючи любов до батьків, до мови, готовність захищати слабких. Педагог стверджує, що «моральним провідним вогником педагога стає не тоді коли він на кожному уроці вирікає істини, а тоді, коли його ставлення до людини – маленького школяра, завтрашнього громадянина – є зразком, вершиною моральності» [4, 541]. Це, на нашу думку, одна з найважливіших особливостей виховання основу якого становлять людські цінності. Завдання морального виховання ми

визначаємо як процес розкриття перед дітьми загальнолюдських норм моральності. Проблема морального виховання особистості дитини стояла перед педагогом завжди. У своїх працях «Павлицька середня школа», «Серце віддаю дітям», «Моральні заповіді дитинства і юності», «Шлях до серця дитини», «Батьківська педагогіка» доводить, що саме у шкільному віці закладаються основи моральних почуттів, формується ставлення до людини. Важливі складові впливають на досягнення головної мети морального виховання – формування моральної вихованості. «У молодшому шкільному віці вже закладаються основи моральних почуттів. Такі поняття, як добро й зло, справедливість і несправедливість, правда і брехня, щирість і лицемірність, вірність і зрадливість, краса й паскудство, що усвідомлюються в цьому віці в образі яскравих картинок і уявлень, лишаються в емоційній пам'яті на все життя» – пише Василь Олександрович [1, 258].

Посилаючись на наукові праці Василя Сухомлинського та багаторічний практичний досвід вченого, проведено дослідження методом анкетування і бесід, групових та індивідуальних серед студентів IV курсу факультету дошкільної та початкової освіти, що перебували на педагогічній практиці в різних школах міста Миколаєва. Щоб краще розібратися які проблеми виникли у студентів при проведенні виховних заходів, під час проходження практики у класах де діти навчаються за моделлю «Нова українська школа» розробили спеціальні анкети. В анкетуванні взяли участь 43 студенти двох груп, де викладають переважно педагогічні та психологічні дисципліни.

Під час проведення дослідження фіксувалися не тільки зміст відповідей студентів, але й безпосередні реакції їх при постановці питання. Відчувалося, що питання були для них несподіваними і найменш очікуваними: більшість довго думали, підшукували слова, або писали і викреслювали написане. Вже така реакція свідчила, що студентам не часто доводилося чути подібні питання, серйозно задумуватися над поняттям «моральний обов'язок» взагалі й «обов'язок» кожного з них зокрема. З усього сказаного можна зробити такі висновки: ступінь обізнаності студентів з категорією «морального обов'язку» низький, студенти не можуть дати ні чіткого, повного й глибокого визначення цієї категорії, ані детально перелічити свої обов'язки як студентів; моральні уявлення маловиразні; викладачі не виценовують цю важливу моральну категорію і недостатньо фіксують на ній увагу студентів.

Результати анкетування спонукали нас ускладнити роботу. В університеті щорічно проводиться конкурс студентських творчих робіт, до

якого включили написання есе, розробку моделей, макетів Нової української школи, розробку уроків, виховних заходів морального спрямування. Студенти творчо підійшли до виконання робіт. Науково обґрунтовували бачення організації виховної роботи з морального виховання дітей у Новій українській школі.

На думку Марини Я.: «Практика дала багато: знайомство з повсякденною працею учителя, відпрацювання навичок роботи перед аудиторією, взаємодії з дітьми, розуміння того, що неможливо бути гарним педагогом без глибоких знань педагогіки, психології, історії нашого народу, нашої країни, гуманного відношення до дітей, сформувати у них моральні якості, виховати морально свідому людину».

Ганна Ш. підкреслює, що «Практика у школі – час відкриття (відкриття себе і своїх можливостей, в першу чергу)».

У своїх творчих роботах студенти підкреслюють, що сучасний учитель саме «Нової школи» повинен вміти спілкуватися, вміти впливати на тих хто навчається, бути комунікативним, вміти налагоджувати стосунки з батьками і саме головне, працювати з дітьми нового покоління, вміти впливати на моральні почуття дітей.

Василь Сухомлинський наголошує: «У школі формується і оберігається моральна серцевина громадянина» [1, 338].

Тому, на наш погляд, саме оновлена система освіти не дозволить учителю зупинитися у своєму розвитку і бути нецікавим учням у Новій українській школі.

Але треба не забувати, що Нова школа – це і джерело моральності. Нова школа – це інститут освіти і виховання, де присутня контрактна система, яка базується на освітній основі і традиціях шкільної освіти (культурна, громадянська, здоров'я і спорт). Нова українська школа – це школа, в якій сформовано розвиваюче освітнє середовище і створена доброзичлива атмосфера, де поважають інтереси і реалізуються очікування всіх учасників освітнього процесу. Василь Олександрович вважає, що «Кожна школа повинна мати своє обличчя: свої звичаї, традиції, своє свято» [1, 338]. І далі наголошує: «Ми добиваємося, щоб з першого дня перебування дитини в школі в неї формувалися власні погляди і ці погляди ставали для неї священними, дорогими, як власна честь» [4, 155].

З метою більш глибокого розуміння сучасного освітнього процесу, і місця педагогічної спадщини В. Сухомлинського в ньому ми під час практичних занять, гурткової роботи, засідань студентської наукової групи, пропонуємо більш поглиблене вивчення педагогічної спадщини видатного вченого Василя Сухомлинського.

Варто підкреслити, що казки, оповідання, наукові праці, архівні матеріали українського педагога достатньо широко використовуємо у практиці професійної самореалізації студентів факультету дошкільної та початкової освіти. Пропонуємо для обговорення і вивчення такі праці В. Сухомлинського: «Людина неповторна», «Моральні заповіді дитинства і юнацтва», «Серце віддаю дітям», «Школа радості», «Шлях до серця дитини», «Як виховати справжню людину», «Проблема виховання всебічно розвиненої особистості».

Саме вивчаючи ці праці студенти переконуються, що моральність людини є результатом засвоєння і внутрішнього прийняття нею норм моралі, які зумовлюють її поведінку, ставлення до себе людей і світу. Педагог-практик стверджує, що «Серцевиною моральності є обов'язок. Обов'язок людини перед людиною, перед суспільством, перед Батьківщиною» [4, 527].

Вчений обґрунтовував правила морального виховання. За його глибоким переконанням: «Одне з важливих правил морального виховання у тому, щоб розбудити в юному серці бажання стати кращими» [4, 553].

Педагог акцентує увагу на тому, що «засоби навмисного впливу ефективні лише остільки, оскільки створене і постійно збагачується середовище, яке виховує людину» [4, 548].

Василь Олександрович пише: «Особливо важливим для виховання елементом середовища є тонкість, людяність відносин між вихователями, між старшими і молодшими школярами, між ровесниками» [4, 550].

Встановленню таких відносин сприяють казки. Використання оповідань, казок Василя Сухомлинського є одним з провідних засобів. Формування морального досвіду у дітей дошкільного віку починається з казок. Виховання гуманних почуттів, духовних цінностей, на думку педагога, необхідно розглядати в тісному взаємозв'язку з загальним розвитком дитини. Казки сприяють формуванню у дітей саме емоційного ставлення до описаних подій, природи, казкових героїв, до оточуючих їх людей, до дійсності. Важливу роль у вихованні особистості дитини відіграють казки та оповідання написані учнями Павлівської школи та Василем Олександровичем: «Бо я – людина», «Борщ зі скибкою свіжого хліба», «Відлітають журавлі», «Він зненавидів красу», «Він тільки живий красивий», «Важко бути людиною», «Велика склянка», «Весняний вітер», «Вогнегровий коник», «Врятував сонечко», «Все співає в лісі», «Втрачений день», «Гавеня і Соловей», «Гвинтик», «Горбатенька дівчинка», «Гудуть, а меду не приносять», «Дівчинка і ромашка», «Дід Осінник», «Дідусь і Смерть», «Де беруться краплинки», «Де

ночує водяна лілея», «Дев'ять негідних речей», «Десять НЕ МОЖНА», «Дивний мисливець», «Добре слово», «Дуб під вікном», «Жайворонек сонечку допомагає», «Зайчик і горобина», «Зайчик і Місяць», «Здрастуйте», «Іменинний обід (Іменини)», «Кінь утік», «Камінь», «Квітка сонця», «Комірчина для дідуса», «Краплина води», «Красиві слова і красиве діло», «Кульбабка», «Ласкавий вітер і холодний вітряк», «Легенда про золоте зернятко істини», «Ледача подушка», «Лижі й ковзани», «Лялька під дощем», «Маківка і Джміль», «Мильна бульбашка», «Мишкові купили велосипед», «Ніна і Гусак», «Навіщо кажуть «Спасибі»», «Найгарніша мама», «Найледачіший у світі кіт», «Наказ дітям», «Намисто з чотирма променями», «Народився братик», «Не загубив, а знайшов», «Образливе слово», «Оленчин горобчик», «Осінь квітка й весняна квітка», «Пелюстка і Квітка», «Перепел і Кулик», «Пихата жаба», «По волосинці», «Правда буває гірша за неправду», «Про що думала Марійка», «Протоптали стежку», «Пурпурова квітка», «Рідна мати моя», «Ремісник і різець», «Розділена радість», «Сива волосинка», «Скажи людині: «Доброго дня!»», «Скляний чоловічок», «Склянка води», «Скупий», «Соловей і Жук», «Сонячний день узимку», «Соромно перед соловейком», «Співуча пір'їнка», «Старий пеня», «Суниця для Наталі», «Сьома дочка», «Ті самі слова», «Та й поклати кладочку», «Тихо, бабуся відпочиває», «Усмішка», «Хочеться сказати щось ніжніше...», «Хто кого веде додому», «Це горобці плачуть від холоду», «Через потік», «Чого заплакав Мишко?», «Чого синичка плаче?», «Чому дідусь такий добрий сьогодні», «Чому мама так хвалить?», «Шпак прилетів», «Що посієш, те й пожнеш», «Щоб метелик не наколовся», «Щоб ти став кращим», «Я вирощу внучку, дідусю», «Я хочу сказати своє слово», «Яблуко в осінньому саду», «Як їжачиха приголубила своїх діток», «Як їжачок готувався до зими», «Як бджола знаходить квітку конвалії», «Як бджола стала золота», «Як дізнаються муравлики, що буде дощ», «Як дзвенять сніжинки», «Як же все це було без мене?», «Як зайчик грівся взимку проти місяця», «Як здивувався Мурко», «Як котові соромно стало», «Як Миколка став хоробрим», «Як починається осінь», «Як Сергійко навчився жаліти», «Як Федько відчув у собі Людину», «Як хлопці мед поїли», «Які вони бідні», «Який слід повинна залишати людина на землі?» [6]. Багато із цих казок вивчаються у початковій школі. Автори підручника читанка для учнів 1-4 класів (М. С. Вашуленко, О. Я. Савченко) включили саме ці казки та оповідання Василя Сухомлинського для вивчення. Дитині, яка тільки починає пізнавати оточуючий світ, дуже потрібні казки, які готують її до навчання у школі, активного життя в суспільстві. Казки, проходячи крізь уяву

дитини, збуджують у неї відчуття до доброго і прекрасного, розширюють загальний кругозір, учать любові, вірності, стійкості, чесності й наполегливості. Сприяють формуванню у дітей моральності.

Учений дав обґрунтування суті процесу становлення моральності: «Найважливішим висновком, який визначає цю суть, є, на мій погляд, така істина: навчання на уроках не єдина, але дуже важлива сфера духовного життя, в якій вступають у контакт педагог і учень» [4, 537].

Учитель, особливо у початкових класах, обґрунтовуючи поведінку реальних людей і персонажів творів Василя Сухомлинського, що вивчаються в шкільній програмі, дає моральну оцінку їх вчинків. Моральне виховання школярів відбувається на всіх без винятку уроках. Моральному вихованню школярів відповідає не тільки зміст предмета, але і методи, за допомогою яких відбувається навчання, атмосфера, що панує в класі, і сама особистість учителя. Для успішного морального виховання школярів вчителю важливо організувати процес колективної діяльності дітей таким чином, щоб вона була пронизана високоморальними відносинами. Моральне виховання школярів в колективі найбільш ефективно тоді, коли кожна дитина займає місце, що відповідає його можливостям. Це сприяє розвитку почуттів власної гідності і формуванню самооцінки. Таке моральне виховання школярів без спеціального зовнішнього спонукання змушує дитину дотримуватися норм моралі прийнятих у суспільстві.

Учений висуває ще одну вимогу в якій наголошує, що «Педагог – друг, товариш своїх вихованців» [4, 539].

Василь Олександрович наголошує: «У справжнього вихователя є про що говорити з вихованцями, ось чому вони дорожать дружбою з ним» [4, 540].

Педагог вважає, що важливий стимул діяльності учнів – «Позитивні емоції дітей, що виникають у процесі навчання, відіграють величезну роль у вихованні бажання вчитися» [5, 7].

Завдання морального виховання в закладах освіти і вдома повинні бути спрямовані на позитивні емоції дітей.

Більшість дітей перебуваючи у закладах дошкільної освіти включені у процес морального виховання, далі моральне виховання продовжується у школі. У дітей сформувалося уявлення про те, що правильно, а що ні, закладені навички ввічливої поведінки, а саме у закладах дошкільної освіти. У школі коло спілкування дітей та їх обов'язків значно розширюється. Основною діяльністю для них стає навчання і моральне виховання покликане активізувати їх думки і почуття.

«Усе, що має вплив на дітей, що навмисне використовується вихователем для їхнього розумового та емоційного розвитку, що покликано максимально активізувати їхні думки й почуття, вольові зусилля – все це має бути перейняте високоморальними ідеями» стверджує педагог-практик [1, 258].

У процесі морального виховання, відбувається поділ всіх вчинків на дві категорії: гарне і погане, а моральні вчинки мають обґрунтування.

Говорячи про моральне виховання школярів слід зазначити, що в залежності від віку дитини процес засвоєння моральних норм відбувається по-різному.

Основним критерієм успішності морального виховання школярів є тільки їх реальні вчинки.

«Ми глибоко переконалися, що емоційна чуйність, емоційна вихованість є наче поштовхом, що спонукає думку до роздумів над суттю моральних повчань, порад» – пише Василь Олександрович [4, 192].

Реформа української школи вимагає ще раз перечитати праці видатного педагога Василя Сухомлинського. Ми переконані, що саме в них ми знайдемо відповідні рішення багатьох сучасних освітніх проблем. Втілення порад видатного вченого сприятиме успішно вирішувати питання морального виховання дітей.

Висновки і перспективи досліджень.

Василь Олександрович стверджує, що «Людина – дитя природи. Їй властиві людські пристрасті, і саме в тому й полягає краса людська, що людина свідомо облагороджує себе, прагне до своєї величі і моральної удосконаленості» [4, 529].

Список використаних джерел

1. Сухомлинський В. О. Вибрані твори. В 5 т. – Т. 1. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості. Духовний світ школяра. Методика виховання колективу / В. О. Сухомлинський. – К.: Радянська школа, 1976. – 654 с.
2. Сухомлинський В. О. Вибрані твори. В 5 т. – Т. 2. Формування комуністичних переконань молодого покоління. Як виховати справжню людину. Сто порад учителям / В. О. Сухомлинський. – К.: Радянська школа, 1976. – 661 с.
3. Сухомлинський В. О. Вибрані твори. В 5 т. – Т. 3. Серце віддаю дітям. Народження громадянина. Листи до сина / В. О. Сухомлинський. – К.: Радянська школа, 1977. – 670 с.
4. Сухомлинський В. О. Вибрані твори. В 5 т. – Т. 4. Павлівська середня школа. Розмова з молодим директором / В. О. Сухомлинський. – К.: Радянська школа, 1977. – 640 с.
5. Сухомлинський В. О. Вибрані твори. В 5 т. – Т. 5. Статті / В. О. Сухомлинський. – К.: Радянська школа, 1977. – 639 с.
6. Сухомлинський В. О. Квітка сонця. – Харків: Школа, 2019. – 240 с.
7. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. – К.: Рад. шк., 1968. – 198 с.

References

1. Sukhomlynskyi, V. O. (1976). *Vybrani tvory. B 5 t. – T. 1. Problemy vykhovannia vsebichno rozvyynenoj osobystosti. Dukhovnyi svit shkoliara. Metodyka vykhovannia kolektyvu / V. O. Sukhomlynskyi. – K.: Radianska shkola, 654 [in Ukrainian].*
2. Sukhomlynskyi V. O. (1976). *Vybrani tvory. B 5 t. – T. 2. Formuvannia komunistychnykh perekonan molodoho pokolinnia. Yak vykhovaty spravzhniu liudynu. Sto porad uchytelvi / V. O. Sukhomlynskyi. – K.: Radianska shkola, 661 [in Ukrainian].*
3. Sukhomlynskyi V. O. (1977). *Vybrani tvory. B 5 t. – T. 3. Sertse viddaiu ditiam. Narodzhennia hromadianyna. Lysty do syna / V. O. Sukhomlynskyi. – K.: Radianska shkola, 670 [in Ukrainian].*
4. Sukhomlynskyi V. O. (1977). *Vybrani tvory. B 5 t. – T. 4. Pavlyska serednia shkola. Rozмова z molodym dyrektorem / V. O. Sukhomlynskyi. – K.: Radianska shkola, 640 [in Ukrainian].*
5. Sukhomlynskyi V. O. (1977). *Vybrani tvory. B 5 t. – T. 5. Statti / V. O. Sukhomlynskyi. – K.: Radianska shkola, 639 [in Ukrainian].*
6. Sukhomlynskyi V. O. (2019). – *Kharkov: Shkola, 240 [in Ukrainian].*
7. Sukhomlynskyi V. O. (1968). *Sertse viddaiu ditiam. – K.: Rad. shk., 198 [in Ukrainian].*

Александра Соколовская. Моральное воспитание детей на основе педагогических идей Василия Сухомлинского в образовательном пространстве новой украинской школы

В статье раскрывается сущность понятия «Новая школа», осуществлен теоретический анализ нравственного воспитания детей. На примере педагогических идей Василия Сухомлинского анализируются различные подходы в воспитании нравственных качеств личности. Рассматриваются теоретические аспекты нравственного воспитания ребенка. Разработанных украинским ученым Василием Сухомлинским правила нравственного воспитания, которые включают: формирование нравственных чувств и правила поведения. Акцентируется внимание на использовании педагогических идей Василия Сухомлинского в нравственном воспитании, их место в формировании нравственных ценностей, определяется направление использования. Обосновывается необходимость воспитания нравственно здорового ребенка в процессе обучения, предусматривается тесная связь с учреждениями дошкольного образования и Новой украинской школой с учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка.

Ключевые слова: педагогическое наследие Василия Сухомлинского, мораль, нравственное воспитание, нравственное сознание, моральные качества, личность ребенка, нравственное здоровье.

Olexandra Sokolovska. The children's moral education on the basis of pedagogical idea of Vasyl Sukhomlynsky in the educational space of the new ukrainian school

The article reveals the essence of the concept of "New School", made a theoretical analysis of the moral education of children. On the example of Vasyl Sukhomlynsky's pedagogical ideas, different approaches to the education of the moral qualities of the individual are analyzed. Formation of moral experience in preschool children begins with fairy tales. The education of humane feelings, spiritual values, according to the teacher, should be considered in close connection with the overall development of the child. Fairy tales contribute to the formation of children's emotional attitude to the described events, nature, fairy-tale characters, to the people around them, to reality. An important role in the education of the child's personality is played by fairy tales and stories written by pupils of the Pavlovsk school and Vasyl Olexandrovich. A child who is just beginning to get to know the world around is in need of fairy tales that prepare her for school, an active life in society. Tales, passing through the imagination of the child, excite her feelings for the good and the beautiful, expand the general outlook, teach love, loyalty, stability, honesty and perseverance. Promote moral formation in children. The scientist gave a substantiation of the essence of the process of becoming morality: "In my opinion, the most important conclusion that defines this essence is the truth: teaching in the lessons is not the only, but very important sphere of spiritual life in which the teacher and the student come into contact." The moral education of schoolchildren takes place in all lessons without exception. It promotes self-esteem and self-esteem. Theoretical aspects of moral education of the child are considered. The rules of moral education, developed by the Ukrainian scientist Vasyl Sukhomlynsky, include: formation of moral feelings and behavior skills. Emphasis is placed on the use of pedagogical ideas of Vasyl Sukhomlynsky in moral education, their place in the formation of moral values, outlines the direction of use. The necessity of raising a morally healthy child in the course of education is substantiated, which involves a close connection with the institutions of pre-school education and the New Ukrainian School, taking into account the individual characteristics of each child.

Keywords: Vasyl Sukhomlynsky's pedagogical heritage, morality, moral education, moral consciousness, moral qualities, child's personality, moral health.

DOI: 10.33310/2518-7813-2019-66-3-232-237
УДК 371.134

Володимир СТАРОСТА

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»
м. Ужгород, Україна
e-mail: volodymyr.starosta@uzhnu.edu.ua
e-mail: volodymyr.starosta@upjs.sk

ПІДХОДИ ДО СУТІСНОЇ ХАРАКТЕРИСТИКИ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті виокремлено найбільш поширені підходи щодо розкриття поняття «готовність до професійної діяльності» (особистісний, функціональний, системний, особистісно-діяльнісний, результативно-діяльнісний), узагальнено пропоновані тлумачення (готовність як стан, результат, явище, процес, якість, мета тощо). Показано взаємозв'язок між поняттями «підготовка», «готовність до професійної діяльності», «професійна компетентність», а також, що компетентнісний підхід певним чином інтегрує вищезазначені підходи дослідників, складові готовності студентів до професійної діяльності.

Ключові слова: професійна діяльність, готовність, готовність студентів до професійної діяльності, підготовка студентів до професійної діяльності.

Входження України в європейський освітній простір зумовлює необхідність оновлення всіх ланок освіти. Особливо посилюються вимоги до майбутніх випускників вищої школи, їх професійних якостей, готовності до складної професійної діяльності, саморозвитку, самореалізації в сучасних умовах. Відповідно проблема готовності до різних видів професійної діяльності є об'єктом наукового інтересу багатьох дослідників, вона актуальна і для викладачів вищої школи, які готують майбутніх фахівців.

Категорія «готовність до професійної діяльності» – одна з центральних у професійній педагогіці та психології праці, яка розглядається вітчизняними і зарубіжними вченими в різних аспектах, зокрема: професійну готовність досліджували – Г. Балл, О. Бикова, А. Деркач, М. Дьяченко, Л. Кандибович, О. Коберник, Д. Мазоха, Г. Олпорт, К. Платонов та ін., професійно-педагогічну – В. Бондар, А. Капська, С. Корищенко, І. Підласий, О. Ярошенко та ін.

У дослідженні І. Гавриш (2005) [5] установленно, що в історії розв'язання проблеми готовності людини до певних форм реагування, поведінки та діяльності можна виокремити три етапи. На *першому* з них (кінець XIX – початок XX ст.) готовність ототожнювалась із феноменом настанови та розглядалась як психічний стан суб'єкта, що спричиняє поведінку (діяльність) певного характеру й спрямованості (Д. Узнадзе та ін.). На *другому* етапі (середина XX ст.) зазначений феномен розглядався як якісний показник саморегуляції поведінки людини (Г. Олпорт та ін.). На *третьому* етапі (друга половина XX ст. – початок XXI ст.) готовність починає вивчатись у контексті теорії діяль-

ності взагалі та професійної діяльності зокрема (Г. Гагаєва, М. Дьяченко, Л. Кандибович, С. Кубіцький, Л. Нерсисян, Р. Пенькова, К. Платонов, В. Пономаренко, В. Пушкін, Л. Разборова, В. Шадриков, В. Ширинський та ін.).

Дослідження показує, що у психологічній і педагогічній науці немає єдиного підходу щодо розгляду феномена «готовність» та «готовність до професійної діяльності».

Метою статті є узагальнення підходів дослідників щодо сутнісної характеристики поняття «готовність до професійної діяльності».

Поняття «готовність до професійної діяльності» є інтегроване і поєднує поняття «готовність» та «професійна діяльність».

Професійна діяльність – цілеспрямована активність суб'єкта щодо здобування професійних знань і навичок, умінь користуватись ними, професійно використовувати на практиці, творчо вирішувати професійні завдання (Е. Аришина, 2012) [1].

М. Дьяченко та Л. Кандибович (2003) [7] визначають готовність як активно-дієвий стан особистості, настанову на певну поведінку, змобілізованість сил для виконання завдання. Готовність до певного виду діяльності передбачає переконання, погляди, мотиви, почуття, волю та інтелектуальні якості, знання, уміння, навички, налаштування на певну поведінку.

Готовність до праці К. Платонов (К. Платонов, 1984) [13] характеризує через такі три поняття, що мають різні значення, а саме: в широкому значенні – як результат трудового виховання, виражений в бажанні працювати; у більш конкретному значенні – як результат професійного навчання,

професійного і особистісного розвитку; у найбільш конкретному значенні – як стан психологічної мобілізації в певних умовах.

Л. Костюченко (2011) [11] описує готовність як змінну характеристику, що залежить від віку, досвіду, індивідуальних властивостей особистості; цей феномен доцільно розглядати як складне багаторівневе утворення усталену структуру якостей та здібностей особистості, які реалізуються в діяльності.

Професійна готовність, на думку В. Моляко (1989) [12], – це складне особистісне утворення, свого роду система, що включає багато компонентів, які у своїй сукупності дають змогу певній особі виконувати більш чи менш успішно конкретну роботу. Її структура містить знання, навички, уміння, переконання, мотиви й цілі діяльності людини, винахідливість, емоційно-вольову стійкість у подоланні труднощів.

На основі теоретичного аналізу науково-педагогічної літератури О. Комар (2011) [10, с. 143] встановлено, що готовність визначається, як «психічний стан», як «особистісне», «структурне утворення», «властивість» або «якість» особистості; вчені переважно диференціюють поняття «готовність» і «підготовка», розглядаючи підготовку як процес, а готовність – як результат цього процесу. Наприклад, готовність студента до професійно-педагогічної діяльності – це важлива інтегрована якість і стійка особистісна характеристика майбутнього вчителя, що виявляється у його здатності здійснювати ефективну педагогічну діяльність і є результатом процесу професійної підготовки вчителів у вишій школі (О. Комар, 2011 [10, с. 149]). Повністю погоджуємось з наведеним трактуванням О. Комар у якому використано кілька підходів (особистісний, системний, функціональний), але пропонуємо внести доповнення, що готовність можна також тлумачити і як мету професійної підготовки студентів.

Т. Смолеусова (2012) [14, с. 7] розглядає поняття «готовність» комплексно як інтеграцію чотирьох компонентів: мотиваційна готовність (бажання, переконаність в необхідності); когнітивна готовність, підготовленість (необхідні професійні знання і вміння); здатність реалізувати (особистісні якості, здібності); рішучість, як риса характеру. Перші дві позиції з чотирьох є основою професійної готовності, а дві інші – відносяться до особистісної готовності.

Готовність студентів до безперервної освіти О. Ігнатович (2015) [9] розуміє як складне інтегроване новоутворення, що забезпечує включеність людини в освіту на будь-яких етапах її життя. Поняття «готовність до безперервної освіти» пов'язане з формуванням:

- системи уявлень про освіту як інструмент особистісного і професійного розвитку, можливості формальної і неформальної систем освіти в досягненні особистісних і професійних цілей;
- потреби, мотивації та інтересу до навчання протягом усього життя;
- комплексу умінь учитися, тобто аналізувати освітні потреби, здібності та можливості, ставити дидактичні завдання, підбирати інструменти їх вирішення, аналізувати досягнення, коригувати результати на новому рівні постановки і досягнення дидактичних цілей; вміння робити вибір в освітньому середовищі;
- ціннісного ставлення до освіти, особистісних результатів;
- системи особистісних якостей, необхідних для навчання протягом усього життя.

Узагальнення науково-педагогічної літератури, яке провели Н. Белослудцева, О. Петунін (2015) [2], уможливило показати різноманітність підходів при дослідженні готовності суб'єкта до професійної діяльності, а також виокремити найбільш поширені підходи щодо розкриття поняття «готовність до професійної діяльності»:

- особистісний підхід розглядає готовність як єдність особистісно значущих професійних якостей, що забезпечують ефективність і високу результативність професійної діяльності (Б. Ананьєв, Л. Божович, Л. Виготський, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн та ін.);
- функціональний підхід характеризує готовність як тимчасовий ситуативний стан людини, актуалізацію і напрямки особистісних якостей, властивостей і можливостей для успішних дій у визначених умовах, як вміння якісно мобілізувати і налаштувати необхідні фізичні і психічні ресурси для реалізації діяльності (Ф. Генон, М. Левітов, Л. Нерсисян, А. Пуні, В. Пушкін та ін.);
- системний підхід розглядає професійну готовність через пізнання людиною своїх внутрішніх можливостей і реалізацію їх для досягнення бажаного результату в професійній діяльності (К. Абульханова-Славська, О. Бодальов, В. Шадріков та ін.);
- особистісно-діяльнісний підхід визначає готовність як цілісне виявлення всіх сторін особистості, як систему мотивів, установок, професійно важливих якостей, що дає можливість ефективно виконувати професійні функції (А. Деркач, М. Дьяченко, Л. Кандилович, Є. Клімов, В. Крутецький, К. Платонов та ін.).

Дослідження показує, що Н. Чорна (2012) [15, с. 193] доповнює даний перелік результативно-діяльнісним підходом, який визначає готовність як результат процесу підготовки.

Таким чином, огляд психолого-педагогічної літератури показав, що проблема готовності до різних видів професійної діяльності є предметом аналізу багатьох дослідників. Узагальнення підходів різних авторів у визначенні готовності до професійної діяльності, показує, що пропонується значна кількість дефініцій цього поняття (готовність як стан, результат, явище, процес, якість, мета тощо). Багатоаспектність підходів дослідників до трактування поняття «готовність до професійної діяльності», з нашого погляду, пояснюється різноманітністю наукових шкіл, а також складністю самого поняття через особливості професійної діяльності. Аналіз наведених формулювань показує, що вони є взаємодоповнюючими, але не є суперечливими, оскільки кожне з них виокремлює певні аспекти розуміння сутності такої готовності, суттєво розширюють та поглиблюють уявлення про складність і багатогранність феномена «готовність до професійної діяльності».

У процесі аналізу базових понять нашого дослідження «готовність», «готовність до професійної діяльності» визначимо їх співвідношення з поняттями «компетентність», «підготовка», «професійна підготовка», «професійна компетентність».

Згідно Великого тлумачного словника сучасної української мови (2001) [4, с. 776] поняття «підготовка» – це «запас знань, навичок, досвід, і т.ін; набутий в процесі навчання, практичної діяльності», а поняття «готовність» – стан людини, що приготувалась, зібралась в усьому, пристосувалась до чогось, може і бажає щось виконати (2001) [4, с. 387].

Термін «підготовка», підкреслює І. Гавриш (2005) [5], збагачує поняття «готовність»: підготовка до професії розглядається як процес формування готовності до неї, а готовність – як результат професійної підготовки.

З нашого погляду, Р. Вайнола (2009) комплексно характеризує професійну підготовку як сукупність соціального, професійного та особистісно-морального розвитку майбутнього фахівця у сприятливих умовах технологічного та науково-методичного забезпечення підготовки в освітньому середовищі закладу вищої освіти [3, с. 17].

Огляд літературних джерел показує, що професійна підготовка розглядається вченими переважно як процес формування готовності майбутнього фахівця до професійної діяльності, а готовність – як її результат чи як мета такої підготовки. Наприклад, повністю поділяємо такий комплексний погляд К. Дурай-Новакової, що професійна

готовність – це не тільки результат, але і мета професійної підготовки, пріоритетна умова реалізації можливостей кожного індивіда; передумова ефективної і творчої діяльності, чинниками якої є мотивація, підготовка, установка тощо (К. Дурай-Новакова, 1983) [6, с. 17]¹.

З нашого погляду, аналізовані поняття не тотожні, проте взаємопов'язані та взаємозумовлені певним чином, а саме: первинною є підготовка, яка виступає засобом формування готовності до професійної діяльності. Сама ж готовність до професійної діяльності є вторинною, але виступає не тільки наслідком, результатом, показником якості професійної підготовки, яка перевіряється в процесі професійної діяльності, але є і метою цієї підготовки.

Готовність студентів до професійної діяльності передбачає наявність у них відповідної компетентності. Згідно Закону України «Про вищу освіту», компетентність (2014) [8] – динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти.

Комплексно, на нашу думку, характеризує професійну компетентність М. Чошанова (1996), оскільки розглядає її як «стрижневий показник рівня кваліфікації спеціаліста» і розкриває її склад [16, с. 6-7]: мобільність знання, тобто постійне оновлення знання, володіння новою інформацією для успішного вирішення професійних задач в даний час і в даних умовах; гнучкість методу, тобто не тільки розуміння фахівцем сутності проблеми, а й уміння вирішувати її практично в залежності від конкретних умов; критичність мислення, тобто здатність серед множини рішень обирати найбільш оптимальне, аргументовано спростовувати помилкові рішення, ставити під сумнів ефектні, але не ефективні рішення.

Отже, професійна підготовка, готовність до професійної діяльності та професійна компетентність взаємозв'язані діалектично, а саме: метою і результатом професійної підготовки фахівців є їх готовність до професійної діяльності, яка органічно сприяє формуванню професійної компетентності завдяки систематичному самовдосконаленню особистості, накопиченню професійного досвіду тощо. Водночас на основі огляду вищезазначених джерел зауважимо наступне: якщо готовність до професійної діяльності є результатом і метою

¹ Дурай-Новакова К.М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: автореф. дис. на соискание уч. степени д-ра пед. наук 13.00.01. М., 1983. 32 с.

професійної підготовки, то професійну компетентність розглядають як не тільки як результат професійної підготовки, але також інтеграцію досвіду та подальшої самоосвіти, здатність вирішувати професійні завдання і проблеми.

Дослідники акцентують увагу також на окремі аспекти готовності. Згідно М. Дьяченко та Л. Кандибович (2003) [7], підготовка майбутніх фахівців має відповідати вимогам та умовам майбутньої професійної діяльності, а формування психологічної готовності до професійної діяльності означає утворення таких необхідних відносин, установок, властивостей особистості, які забезпечують можливість студенту свідомо включитися в трудову діяльність і успішно її виконувати.

К. Платонов (1986) виділяє моральну, психологічну та професійну готовність і відносить якості, що визначають моральну готовність до соціально зумовленої сторони особистості; психологічну готовність – до сторони, яка об'єднує індивідуальні особливості психічних процесів; професійну – до досвіду особистості (цит. за Н. Белослудцева, О. Петунін, 2015) [2].

Нам імпонує зазначений підхід К. Платонова, який також виділяє в структурі особистості окремі підструктури. Відповідно готовність студентів до професійної діяльності, на нашу думку, можна розглядати як багаторівневе особистісне новоутворення, яке формується в кількох взаємозв'язаних між собою підструктурах особистості і містить складові:

- особистісна складова готовності містить мотиваційну здатність до професійної діяльності, її ціннісне усвідомлення тощо (підструктура спрямованості); пам'ять, емоції, відчуття, мислення, сприйняття, почуття, волю тощо (підструктура психічних процесів); властивості темпераменту, статеві і вікові властивості особистості тощо (підструктура біопсихічних властивостей);
- функціональна складова готовності (підструктура досвіду) концентрує професійні знання (інтелектуальна здатність), уміння і навички (практична здатність) для ком-

петентного виконання майбутніх професійних функцій; рефлексію внутрішніх можливостей, результатів професійної підготовки для досягнення бажаних цілей в майбутній професійній діяльності.

Якщо перша складова найбільше інтегрує особистісний, системний та особистісно-діяльнісний підходи дослідників щодо розуміння сутності готовності, то друга – функціональний, особистісно-діяльнісний та результативно-діяльнісний. Зазначені складові взаємозалежні, оскільки самі описані підходи взаємозв'язані. Найбільш яскравий, з нашого погляду взаємозв'язок складових зумовлюється тим, що особистісно-діяльнісний підхід реалізується в обох складових. Вважаємо, що сучасний підхід у підготовці фахівців, – компетентнісний, певним чином інтегрує вищезазначені підходи дослідників, оскільки спрямований на формування професійної компетентності. Це виходить із сутності самої компетентності (Закон України «Про вищу освіту», 2014 [8]), а тому компетентнісний підхід проникає в складові готовності студентів до професійної діяльності, а також оновлює їх розуміння згідно теперішніх вимог щодо підготовки сучасних фахівців.

Таким чином, огляд найбільш поширених підходів дослідників щодо сутнісної характеристики поняття «готовність до професійної діяльності» (особистісний, функціональний, системний, особистісно-діяльнісний, результативно-діяльнісний) показують, що пропонується значна кількість дефініцій цього поняття (готовність як стан, результат, явище, процес, якість, мета тощо). Аналіз наведених формулювань показує, що вони є взаємодоповнюючими. Компетентнісний підхід певним чином інтегрує вищезазначені підходи дослідників, складові готовності студентів до професійної діяльності.

Подальші розвідки, вважаємо, доцільно спрямовувати на вивчення та узагальнення поглядів дослідників щодо структури готовності до професійної діяльності, виявлення критеріїв та показників для діагностики такої готовності.

Список використаних джерел

1. Аришина Э. С. Психологическая готовность студентов-психологов к профессиональной деятельности: понятие, сущность и содержание. *Ученые записки Российского государственного социального университета*. 2012. № 6 (106). С. 112-116.
2. Белослудцева Н. В., Петунин О. В. Готовность студентов учреждений СПО к профессиональной деятельности. *Профессиональное образование в России и за рубежом*. 2015. № 2 (18). С. 91-94.
3. Вайнола Р. Х. Педагогические основы личностного развития будущего социального педагога в процессе профессиональной подготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти». К., 2009. 46 с.
4. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. К.; Ірпін: Перун, 2001. 1440 с.
5. Гавриш І. В. Формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності (методологічний і теоретичний аспекти): Монографія. Харків: ХОНМІБО, 2005. 388 с.
6. Дурай-Новикова К. М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: автореф. дис. на соискание уч. степени д-ра пед. наук: 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования». М., 1983. 32 с.

7. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психология высшей школы. Минск: Тесей, 2003. 352 с.
8. Закон України «Про вищу освіту». *Відомості Верховної Ради (ВВР)*. 2014. № 37-38. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
9. Игнатович Е. В. Студент вуза как субъект непрерывного обучения: диагностика готовности к дополнительному и дополнительному профессиональному образованию. *Непрерывное образование: XXI век*. 2015. № 2 (10), С. 31-47.
10. Комар О. А. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивної технології: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 / Уманський державний педагогічний ун-т ім. Павла Тичини. Умань, 2011. 512 с. Комар, О. А. (2011).
11. Костюченко Л. Готовність майбутніх вчителів початкових класів до професійної діяльності. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2011. Вип. 39(1). С. 61-66.
12. Моляко В. О. Психологічна готовність до творчої праці. К.: Знання, 1989. 48 с.
13. Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий. М.: Высшая школа, 1984. 174 с.
14. Смолеусова Т. В. Состояние профессиональной готовности учителей начальной школы к внедрению инноваций. *Вестник НГПУ*. 2012. Т. 7. № 3. С. 5-17.
15. Чорна Н. Б. Сутність та структура готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей. *Збірник наукових праць: «Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки»*. Запоріжжя, 2012. № 1(17), С.192-196.
16. Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: Метод. пособие. М.: Нар. образование, 1996. 160 с.

References

1. Arishina, Je. S. (2012). *Psihologicheskaja gotovnost' studentov-psihtologov k professional'noj dejatel'nosti: ponjatie, sushhnost' i sodержanie* [Psychological readiness of psychology students for professional activities: concept, essence and content]. *Scientific notes of the Russian State Social University*. N 6 (106). 112-116 [in Russian].
2. Belosludceva, N. V., Petunin O. V. (2015). *Gotovnost' studentov uchrezhdenij SPO k professional'noj dejatel'nosti* [The student's readiness of vocational school for the professional activities]. *Professional education in Russia and abroad*. N 2 (18). 91-94 [in Russian].
3. Vainola, R. Kh. (2009) *Pedahohichni zasady osobystisnoho rozvytku maibutnoho sotsialnoho pedahoha v protsesi profesiinoi pidhotovky* [Pedagogical principles of personal development of the future social teacher in the process of vocational training]. *Extended abstract of doctor's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
4. *Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy* (2001) / Busel, V.T. (red.) [A great explanatory dictionary of modern Ukrainian]. Kyiv, Irpin: Perun, 1440 [in Ukrainian].
5. Havrysh, I. V. (2005). *Formuvannya hotovnosti maibutnikh uchyteliv do innovatsiinoi profesiinoi diialnosti (metodolohichni i teoretychnyi aspekty): Monohrafiia*. [Forming future teachers' readiness for innovative professional activity (methodological and theoretical aspects): Monograph]. Kharkiv: KhONMIBO, 388 [in Ukrainian].
6. Duraj-Novakova, K. M. (1983). *Formirovanie professional'noj gotovnosti studentov k pedagogicheskoy dejatel'nosti* [Formation of students' professional readiness for pedagogical activity]. *Extended abstract of doctor's thesis*. Moscow [in Russian].
7. D'jachenko, M. I., Kandybovich, L. A. (2003). *Psihologija vysshej shkoly* [High School Psychology]. Минск: Тесей, 352 [in Russian].
8. *Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu»* (2014). *Vidomosti Verkhovnoi Rady* [The Law of Ukraine «On Higher Education». Information of the Verkhovna Rada]. N 37-38. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> [in Ukrainian].
9. Ignatovich, E. V. (2015). *Student vuza kak sub'ekt nepreryvnogo obuchenija: diagnostika gotovnosti k dopolnitel'nomu i dopolnitel'nomu professional'nomu obrazovaniju* [University student as a subject of lifelong learning: diagnostics of readiness for additional and additional professional education]. *Continuing Education: XXI Century*. N2 (10). 31-47.
10. Komar, O. A. (2011). *Teoretychni ta metodychni zasady pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovoї shkoly do zastosuvannia interaktyvnoi tekhnologii* [Theoretical and methodological principles of the preparation of future elementary school teachers for the use of interactive technology]. *Doctor's thesis*. Uman [in Ukrainian].
11. Kostiuchenko, L. (2011). *Hotovnist maibutnikh vchyteliv pochatkovykh klasiv do profesiinoi diialnosti* [Readiness of future elementary school teachers for professional activity]. *Psychological and pedagogical problems of rural school*. N 1 (39). 61-66 [in Ukrainian].
12. Moliako, V. O. (1989). *Psykhologichna hotovnist do tvorchoi pratsi* [Psychological readiness for creative work] Kyiv: Znannia, 48 [in Ukrainian].
13. Platonov, K. K. (1984). *Kratkij slovar' sistemy psihtologicheskikh ponjatij* [Brief dictionary of the system of psychological concepts]. Moscow: Vysshaja shkola, 174 [in Russian].
14. Smoleusova, T. V. (2012). *Sostojanie professional'noj gotovnosti uchitelej nachal'noj shkoly k vnedreniju innovacij* [The state of professional readiness of elementary school teachers to introduce innovations]. *Bulletin of NGPU*. N 3 (7). 5-17 [in Russian].
15. Chorna, N. B. (2012). *Sutnist ta struktura hotovnosti do profesiinoho samorozvytku maibutnikh uchyteliv mystetskykh spetsial'nostei* [The essence and structure of readiness for professional self-development of future teachers of art specialties]. *Collection of scientific works: «Bulletin of Zaporizhzhya National University. Pedagogical Sciences*. Zaporizhzhia 1 (17). 192-196 [in Ukrainian].
16. Choshanov, M. A. (1996). *Gibkaja tehnologija problemno-modul'nogo obuchenija* [Flexible problem-modular learning technology]. Moscow: Nar. obrazovanie, 160 [in Russian].

Владимир Староста. Подходы к сущностной характеристике готовности студентов к профессиональной деятельности

В статье выделены наиболее распространенные подходы к раскрытию понятия «готовность к профессиональной деятельности» (личностный, функциональный, системный, личностно-деятельностный, результативно-деятельностный), обобщено предлагаемые толкования (готовность как состояние, результат, явление, процесс, качество, цель и т.п.). Показано взаимосвязь между понятиями

«подготовка», «готовность к профессиональной деятельности», «профессиональная компетентность», а также, что компетентностный подход определенным образом интегрирует вышеуказанные подходы исследователей, составляющие готовности студентов к профессиональной деятельности.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, готовность, готовность студентов к профессиональной деятельности, подготовка студентов к профессиональной деятельности.

Volodymyr Starosta. Approaches to the essential characteristic of students' readiness for professional activity

The article describes the views of scientists on the problem of readiness for professional activity. The author identifies the most common approaches of researchers regarding the characterization of the concept «readiness for professional activity» (personal, functional, systemic, personal-activity, result-activity); summarizes the proposed interpretations of the definition of readiness for professional activity and shows a considerable number of definitions of this concept (readiness as a condition, result, phenomenon, process, quality, purpose, etc.). The analysis of the above formulations shows that they are complementary, but not contradictory, since each of them highlights certain aspects of understanding the essence of such readiness, significantly broadens and deepens the understanding of the complexity and versatility of the «readiness» phenomenon. Students' readiness for professional activity can be understood as a multilevel personal neoplasm, which is formed in several sub-structures of the personality and which are interconnected: the personal component of readiness (substructure of orientation, substructure of mental processes, substructure of biopsychic properties); functional component of readiness (experience substructure).

The author analyzes the relationship between the concepts of «preparation», «readiness for professional activity», «professional competence»: the purpose and result of professional training of specialists is their readiness for professional activity, which organically contributes to the formation of professional competence through systematic self-improvement of personality, the accumulation of professional etc. Professional competence is seen not only as a result of professional training, but also as an integration of experience and further self-education, the ability to solve professional problems. The competency approach integrates the above approaches of researchers, penetrates the students' readiness for professional activity and aims to develop professional competence.

Keywords: professional activity, readiness, students' readiness for professional activity,, training students for professional activity.

DOI: 10.33310/2518-7813-2019-66-3-238-243

УДК [37.011.3-052:330]:378.4.046(043.5)

Світлана СТЕБЛЮК

кандидат педагогічних наук,

викладач Мукачівського кооперативного торговельно-економічного коледжу,

м. Мукачево, Україна

e-mail: svetasteblyuk@gmail.com

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ПІДПРИЄМНИЦТВА, ТОРГІВЛІ ТА БІРЖОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ, ЇЇ СТРУКТУРА

У статті розкривається сутність поняття «професійна компетентність» на основі аналізу досліджень учених. Сформульовано власне бачення змісту дефініції «професійна компетентність майбутніх фахівців з підприємництва, торгівлі та біржової діяльності». Установлено, що у структуру професійної компетентності здобувачів освіти відносять особистісно-індивідуальну, предметно-практичну, інформаційну, управлінську, аналітичну, економічну, науково-дослідницьку.

Виокремлено складові професійної компетентності майбутніх фахівців з підприємництва, торгівлі та біржової діяльності: підприємницька, економічна, загальнокультурна. Визначено компоненти формування професійної компетентності майбутніх фахівців означеної спеціальності.

Ключові слова: професійна компетентність, підприємницька компетентність, економічна компетентність, загальнокультурна компетентність, компоненти.

Постановка проблеми. Поступовий розвиток ринкових відносин в Україні призвів до виникнення феномену підприємництва як економічного явища, а згодом як соціологічного, психологічного, педагогічного. Сьогодні розроблено Стандарти вищої освіти за спеціальністю 076 Підприємництво, торгівля та біржова діяльність, де визначено інтегральну, загальні та спеціальні компетентності.

Сформульовано функції, через які реалізується професійна компетентність: розвивальна (розвиток пізнавальної активності та потреб), освітня (навчання «впродовж життя»), інформаційна (оволодіння сучасними джерелами інформації), регулятивна (співвіднесення нової інформації та актуальних знань, вироблення власної позиції), мотиваційна (розвиток мотивів, інтересів, прагнень), емоційно-вольова, контрольно-оцінна (самооцінка результатів, за необхідності – їх корекція), комунікативна (розвиток здатності до професійної комунікації) [11, с. 78].

Виходячи з цього, постає проблема щодо удосконалення підготовки майбутніх фахівців з означеної спеціальності у нових освітніх й економічних реаліях. Це зумовило вибір теми статті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проаналізувавши наукові джерела, констатуємо той факт, що останнім часом активізовано дослідження з проблеми формування професійної компетентності майбутніх фахівців економічного профілю: Н. Баловсяк (інформаційна компетентність економіста), С. Горобець (комп'ютерно-орієнтовані технології навчання як засіб формування професійної компетентності студентів еко-

номічних спеціальностей), Л. Дибкова (форми і методи індивідуального підходу у формуванні професійної компетентності майбутніх економістів), Є. Іванченко (формування професійної мобільності майбутніх економістів), О. Романовський (підприємницька освіта в Україні), Н. Трішкіна (професійна компетентність фахівця торговельно-економічного профілю), Т. Фурман (професійна компетентність майбутніх фахівців економіки та підприємництва), О. Яковчук (професійна компетентність майбутніх техніків-технологів) та ін.

Професійна компетентність трактується, як інтегративна якість особистості, яка визначає здатність фахівця розв'язувати професійні проблеми та завдання, що виникають у реальних ситуаціях професійної діяльності з опорою на наявні особистісні якості: знання, вміння, навички, життєвий досвід, здібності, цінності та нахили, представлені у вигляді сукупності компетенцій [1, с. 6]; сукупність професійних та особистісних властивостей фахівця, що поєднує у собі фундаментальні знання економічної теорії, інноваційне економічне мислення, навички аналізувати та встановлювати міжособистісні зв'язки; вміння обирати оптимальний стиль спілкування у різних бізнес-ситуаціях та здатність їх використовувати на практиці з використанням інноваційних технологій на основі операційних систем [8, с.15]. Таким чином, дослідження з формування професійної компетентності у майбутніх фахівців є пріоритетним.

Постановка завдання. Метою статті є визначення структури професійної компетентності

майбутніх фахівців з підприємництва, торгівлі та біржової діяльності. Завдання: з'ясувати стан досліджуваної проблеми у наукових розвідках та сформулювати власне бачення складових професійної компетентності у здобувачів освіти за цією спеціальністю.

Виклад основного матеріалу. Наше дослідження було спрямоване на аналіз дисертаційних досліджень та наукових розвідок щодо структури професійної компетентності у майбутніх фахівців економічного спрямування. Контент-аналіз їх дав можливість систематизувати підходи вчених до сформульованої проблеми. Серед складових професійної компетентності такі: особистісно-індивідуальна, предметно-практична, інформаційна, управлінська, пізнавальна, комунікативна [2, с. 6]; комп'ютерна, аналітична, прогностична [14, с. 9]; загальнокультурна, соціально-особистісна, комунікативна, психологічна, інформаційна, економічна, предметна, науково-дослідницька; підприємницька, управлінська, організаторська, особистісно-поведінкова [13].

Низка вчених (І. Драч, І. Зимняя, І. Карпюк) виокремлюють ключові, характеризуючи їх ознаки: багатофункціональність – володіння ключовими компетентностями, що дозволяє людині вирішувати різні проблеми у повсякденному, професійному та соціальному житті, досягати важливих цілей і вирішувати різноманітні завдання; багатомірність, тобто вони включають різні розумові процеси та інтелектуальні вміння (аналітичні, критичні, комунікативні тощо); надпредметність і міждисциплінарність, оскільки вони можуть застосовуватися в різних ситуаціях у професійній, соціальній та побутовій сферах; динамічність, оскільки вони залежать від пріоритетів суспільства та особистості, які мають рухливу природу [3, с. 126]. Ключова компетентність, на думку [4, с.175], потрібна для будь-якої професійної діяльності і пов'язана з успіхом особистості у швидкоплинному світі. Це – формування в людини здатності навчатися, зокрема навчатися самостійно, забезпечення випускникам, майбутнім працівникам, більшої гнучкості у взаємостосунках із роботодавцем, становлення репрезентативності для зростання успішності в конкурентному середовищі існування. Базова компетентність відображає специфіку певної професійної діяльності (педагогічної, інженерної, медичної тощо). Спеціальна компетентність відображає специфіку конкретної предметної або надпредметної сфери професійної діяльності. Спеціальну компетентність можна розглядати як реалізацію ключових і базових компетентностей у певній сфері професійної діяльності.

Сучасні наукові пошуки щодо підготовки фахівців економічного спрямування виявили наяв-

ність терміну «економічна компетентність», що є складовою професійної, й формулюється, як:

- економічні знання і досвід, набуті завдяки навчанню і вихованню, зорієнтовані на становлення учня як суб'єкта життя й культури, його активну інтеграцію в суспільство [12, с.10];
- сукупність економічних знань та практичних вмінь, досвіду, економічної культури та мислення, наявність стійкої потреби та інтересу до професійної компетентності [6, с. 140];
- економічні знання й досвід, набуті завдяки навчанню й зорієнтовані на становлення учня як суб'єкта життя й культури, його активну інтеграцію в суспільство, що містять: теоретичні знання високого рівня з предметів економічного циклу, практичні уміння в галузі підприємницької діяльності та менеджменту, практичне оволодіння економічною термінологією, орієнтування на моральні якості, успіх, впевненість у собі, управлінську культуру [7, с. 268].

Констатуємо той факт, що економічна компетентність визначається як сукупність знань, практичних умінь, досвіду з орієнтацією на сформовані моральні якості. Вона є показником економічної культури, результатом засвоєння економічних знань та вмінь, формування економічно значимих якостей особистості, економічного мислення і поведінки, включення в соціально-економічні відносини (А. В. Андросова), має особистісний характер – в основі її формування лежить досвід економічної діяльності [5, с. 99].

Є думка (І. Середіна, М. Стрельников, Ю. Білова, Н. Каландирець та ін.) щодо визначення у складі професійної компетентності підприємницької, що формулюється, як:

- стійка здатність ефективно виконувати певний вид діяльності, що охоплює: глибоке розуміння сутності виконуваних завдань і вирішуваних проблем; знання досвіду в кожній конкретній галузі економіки; активне оволодіння найкращими досягненнями галузі; вміння обирати засоби та способи дії, адекватні конкретним обставинам місця й часу; уміння здобувати інформацію для розв'язання певної проблеми, аналізувати її, висувати гіпотези щодо вирішення проблеми, робити необхідні узагальнення, встановлювати статистичні закономірності, робити аргументовані висновки, застосовувати отримані результати для виявлення і розв'язання нових проблем; почуття відповідальності за досягнуті результати; здатність учитися на помилках і вносити корективи в процес досягнення цілей [9, с. 98];
- сукупність особистих і ділових якостей, навичок, знань, певної моделі поведінки,

володіння якими допомагає успішно вирішувати різні бізнес-завдання і досягати високих результатів діяльності [10, с. 71].

Ураховуючи специфіку спеціальності 076 та власний досвід педагогічної діяльності, сформульовано зміст поняття професійна компетентність майбутніх фахівців з підприємництва, торгівлі та біржової діяльності як комплексне, багатокомпонентне особистісно-психологічне утворення на основі інтеграції знань, умінь і навичок, цілеспрямованої практичної підготовки, здатності індивідуума до самовдосконалення та самовираження у підприємницькій, торговельній та біржовій діяльності на основі сформованих громадянських та морально-етичних цінностей. Складовими професійної компетентності визначено такі:

1. Підприємницька компетентність майбутніх фахівців з підприємництва, торгівлі та біржової діяльності, що розглядається як складова професійної компетентності в системі ступеневої освіти, здатність особистості до підприємницької діяльності на основі інтеграції знань з професійно-орієнтованих дисциплін, наявність креативних умінь у вирішенні питань, викликаних мінливими умовами вітчизняного та світового ринків. Означена компетентність включає наступні компетенції: нормативно-правові; в області бізнес-планування, оподаткування, стратегії підприємств на національних і міжнародних ринках; ціноутворення; появи кризових явищ та їх подолання; дослідницька.

2. Економічна компетентність майбутніх фахівців з підприємництва, торгівлі та біржової діяльності, що включає в себе економічні знання та вміння, які реалізуються крізь економічно важливі професійні якості в процесі підприємницької діяльності. Забезпечується такими компетенціями: нормативно-правова; математично-статистична, аналітико-прогностична (SWOT-аналіз); економічне моделювання.

3. Загальнокультурна компетентність майбутніх фахівців з підприємництва, торгівлі та біржової діяльності, що формулюється як здатність особистості до оволодіння національною та світовою культурами, бізнес-комунікаціями з дотриманням морально-етичних норм. Формування загальнокультурної компетентності передбачає виховання культури міжособистісних взаємин, толерантності, відповідальності у процесі професійної діяльності. Передбачає розуміння: національної стратегії розвитку економіки України; морально-етичних якостей працівників з підприємництва, торгівлі та біржової діяльності; культури комунікації. Визначено коло умінь і навичок, що формують компетентність випускника. Серед умінь:

- аналіз законодавчої бази у сфері підприємництва, торгівлі, біржової діяльності;
- планування майбутньої підприємницької діяльності;
- прийняття та реалізація рішень, взаємодія з учасниками ринкових відносин, визначення ризиків;
- вивчення ринку, прогнозування його, клієнтоорієнтованість;
- застосування сучасних технологій в торгівлі, інструментарію маркетингу;
- визначення характеристики товарів та формування асортименту, відповідно до попиту; оптимальних ланцюгів товароруху;
- робота з біржовими інструментами, ведення документообігу у сфері біржової діяльності;
- оцінка ринкових, цінових, валютних даних, індексів;
- здійснення біржових договорів, угод, контрактів, контроль за їх виконанням;
- розробка стратегії поведінки на фондовій, товарній біржах, розрахунок результатів від певних видів біржових операцій.

Формуються наступні навички: аналітико-синтетичні, моделювання ситуацій, культура ділового спілкування, стратегічне мислення, керування власними психічними процесами, інноваційність, комунікативність, комп'ютерна грамотність, товарознавчі та ін.

У процесі дослідження нами виокремлено компоненти професійної компетентності здобувачів освіти з підприємництва.

Психолого-корекційний. Конкурентоспроможність майбутніх фахівців залежить не тільки від якості засвоєння знань, умінь мислити критично, а й від рівня сформованості їх самооцінки, мотивації. Вважаємо, що вольові якості майбутнього фахівця з підприємництва, торгівлі та біржової діяльності є пріоритетними у мотивації досягнення успіхів. Важливим є врахування вимог професії та індивідуальних характеристик студентів, що забезпечать формування професійних якостей та здатність до корекції. Показниками компоненту є мотивація досягнення успіху, емоційно-вольовий, корекційний. Так як мова йде про сферу обслуговування торговельної, митної зокрема, то психологія спілкування, стосунків між людьми має вкрай важливе значення.

Академічно-професійний. Дотримуємося думки, що когнітивний компонент включає базові економічні знання, практичну підготовку, оволодіння фаховими вміннями, установлення причинно-наслідкових зв'язків, формулювання висновків; реалізації творчого потенціалу особистості в освітньому процесі. Проте вважаємо, що для формування професійної компетентності майбутніх фахівців з підприємництва, торгівлі та біржової діяльності вкрай важливим є наявність і удосконалення

академічних знань, тому нами введений термін «академічно-професійний компонент» – більш широке поняття, що вказує на систему одержання економічних знань в системі «школа-коледж-університет». Показниками стали: економічна компетенція (оволодіння, засвоєння студентами базових знань – математичних, природничих; спеціально-професійних, розуміння економічної термінології); практична підготовка, здатність до організації, розв'язання проблем та прийняття рішень у майбутній професійній діяльності.

Комунікативно-діяльнісний. Вимоги Закону України «Про освіту» щодо володіння державною, рідною (відмінною від державної) іноземною мовами потребують від фахівця будь-якої сфери діяльності, економічної зокрема, знання мов. Майбутній фахівець з підприємництва, торгівлі та біржової діяльності повинен володіти низкою комунікативних умінь, без яких не зможе виконувати певні професійні дії. Значення комунікативної складової зумовлене зростанням ролі міжособистісного спілкування в ділових стосунках; змінами форм спілкування (sms-повідомлення, Skype-бесіда) суб'єктів господарювання із споживачами; інтеграцією України в Європейський простір. Показниками стали: наявність комунікативної та організаційної схильностей; мовна компетентність; орієнтованість у різноманітних формулах, що є основою системи мовленнєвого етикету нації.

Аксіологічний. Пріоритетними напрямками освітнього процесу в рамках акмеологічного підходу стає його індивідуалізація та активізація з урахуванням особистих здібностей та інтересів студентів,

сформованих у них морально-етичних якостей. У сучасних ринкових реаліях без урахування інтересів, позицій інших людей та суспільства в цілому, без розуміння важливості професійної діяльності не можливе досягнення максимально ефективних результатів праці. Торговельна діяльність вимагає наявності у персоналу таких особистісних якостей, як: дисциплінованість, ввічливість, відповідальність, знання психології щодо поведінки покупця та комунікаційних навичок. Для працівника торговельної сфери вкрай важливо володіти організаторськими, управлінськими вміннями, тактовністю, толерантністю. Персоналу біржових організацій мають бути притаманні такі якості, як: ініціативність, прагматичність, зібраність, акуратність тощо. Підґрунтям для діяльності майбутніх фахівців з означеної спеціальності є патріотизм, громадянська позиція. Показниками компоненту стали: розуміння поняття «морально-етичні якості»; наявність сформованих цінностей, необхідних для професійної діяльності; емпатична здатність у підприємницькій діяльності.

Висновки і перспективи досліджень. Таким чином, нами розглянуто поняття «професійна компетентність». На основі проведеного контент-аналізу визначено структуру професійної компетентності та запропоновано відповідні складові до спеціальності 076 Підприємництво, торгівля та біржова діяльність.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо у розробці авторської концепції формування професійної компетентності майбутніх фахівців за означеною спеціальністю.

Список використаних джерел

1. Болюбаш Н. М. Формування професійної компетентності у майбутніх економістів засобами мережевих технологій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Ялта, 2011. 21 с.
2. Демура І. В. Формування професійної компетентності студентів економічних спеціальностей у процесі фахової підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Національна академія педагогічних наук України. Київ, 2010. 22 с.
3. Драч І. І. Зміст та структура ключових компетентностей майбутнього викладача вищої школи / Ірина Драч. Витоки педагогічної майстерності. Вип. 11, 2013. С. 124–130.
4. Карпюк І. Ю. Вивчення проблеми формування професійної компетенції майбутніх спеціалістів у сучасній освіті. Вісник НТУУ «КПІ». Серія «Філософія. Психологія. Педагогіка» № 1, 2010. С. 172–176
5. Ковальчук Г. О. Теоретико-методичні засади технологій навчання економічних дисциплін у системі неперервної освіти: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.09 «Теорія навчання». Київ, 2016. 546 с.
6. Ковтун Г. І. До питання формування економічної компетентності учнів / Г. І. Ковтун, О. В. Мартиненко. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2013. № 4. С. 135–144
7. Назаренко Т. Г. Формування в учнів ліцею економічної компетентності. Проблеми сучасного підручника. 2018. Вип. 20. С. 261–271
8. Наливайко Т. В. Формування професійної компетентності майбутніх економістів засобами інноваційних технологій у процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» 01 «Освіта / Педагогіка». ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», Переяслав-Хмельницький, 2019. 21 с.
9. Середина І. Підприємницька компетентність майбутніх бакалаврів з економіки підприємства як науково-педагогічна проблема. Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка №16, 2018. С. 94–100
10. Стрельников М. В. Розвиток підприємницької компетентності магістрантів управління та адміністрування // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи. Випуск 47, 2016. С.69–75
11. Токарчук О. М. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців економічного профілю в процесі вивчення дисциплін математичного циклу : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, Хмельницький, 2017. 313 с.

12. Шпак О., Булаченко С., Примаченко Н. Формування життєво важливих економічних компетентностей у навчальній діяльності // Молодь і ринок №8 (163), 2018, С.6-11
13. Яворська Т. М. Формування професійних компетентностей майбутніх управлінців персоналом та економіки праці в освітньому середовищі вищого навчального закладу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Уманський держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини. Умань, 2017. 20 с.
14. Яковенко О. І. Формування професійної компетентності майбутніх економістів у процесі практичної підготовки : автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Національна академія педагогічних наук України. Київ, 2015. 22 с.

References

1. Bolubash, N. M. (2011). Formuvannya profesijnoyi kompetentnosti u majbutnix ekonomistiv zasobamy merezhevyx texnologij [Formation of professional competence of the future economists by means of network technologies]. Thesis for the degree of the candidate of pedagogical sciences in specialty 13.00.04 Theory and Methods of Professional Education. R.H.E.I. «Crimean University for Humanities».Yalta. 21 p.
2. Demura, I. V. (2010). Formuvannya profesijnoyi kompetentnosti studentiv ekonomichnyx specialnostej u procesi faxovoyi pidgotovky [Formation of professional competence in students of economics in professional training process]. Thesis on gaining the scientific degree of candidate in pedagogical sciences, speciality 13.00.04 Theory and methods of professional education. Institute for higher education of the academy of pedagogical sciences of Ukraine. K. 22 p.
3. Drach, I. I. (2013). Zmist ta struktura klyuchovyx kompetentnostej majbutnogo vykladacha vyshhoyi shkoly [Contents and structure of key competencies of the future high school teacher]. Origins of pedagogical skill. 11, pp. 124–130.
4. Karpiuk, I. Yu. (2010). Vyvchennya problemy formuvannya profesijnoyi kompetenciyi majbutnix specialistiv u suchasnij osviti [The study of the problem of formation of professional competence of future specialists in modern education]. Bulletin of NTUU «KPI». «The Philosophy. Psychology. Pedagogy», 1, pp. 172-176
5. Kovalchuk, G. A. (2016). Teoretyko-metodychni zasady texnologij navchannya ekonomichnyx dyscyplin u systemi neperernoyi osvity [Theoretical and methodological foundations of technologies learning economic disciplines in lifelong education]: dis. for the scientific degree of the Doctor of pedagogical sciences in specialty 13.00.09 Theory of learning. Institute of NAPS of Ukraine, K. 546 p.
6. Kovtun, G. I. (2013). Do pytannya formuvannya ekonomichnoyi kompetentnosti uchniv [To the issue of students' economic competence formation] / G. I. Kovtun, O. V. Martynenko. Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies. 4. Pp. 135 -144
7. Nazarenko, T. G. (2018). Formuvannya v uchniv liceyu ekonomichnoyi kompetentnosti [Formation in students of the lyceum of economic competence]. Problems of the modern textbook. 20. Pp. 261-271
8. Nalyvayko, T. V. (2019). Formuvannya profesijnoyi kompetentnosti majbutnix ekonomistiv zasobamy innovacijnyx texnologij u procesi profesijnoyi pidgotovky [Formation of professional competence of future economists by means of innovative technologies in the process of professional training]. Thesis for the candidate degree in pedagogy. specialty 13.00.04 Theory and methodology of professional education (01 «Education / Pedagogy»). State higher educational institution. 21 p.
9. Seredina, I. (2018). Pidpryyemnyczka kompetentnist majbutnix bakalavriv z ekonomiky pidpryyemstva yak naukovopedagogichna problema [Entrepreneurship competence of future bachelors of the business economy as a scientific and pedagogical problem] Scientific herald Institute of vocational education and training of NAES of Ukraine. Professional pedagogy. 16. Pp. 94-100
10. Strelnikov, M. V. (2016). Rozvytok pidpryyemny czkoyi kompetentnosti magistrantiv upravlinnya ta administruvannya [Entrepreneurial competence development of master's in management and administration]. Means of educational and research work. 7, Pp. 69-75
11. Tokarchuk, O. M. (2017). Formuvannya profesijnoyi kompetentnosti majbutnix faxivciv ekonomichnogo profilu v procesi vyvchennya dyscyplin matematychnogo cyklu [Formation of professional competence of the future specialists of economic profile in the process of studying disciplines of mathematic cycle]. dis. for the scientific degree of the candidate in pedagogical sciences, speciality 13.00.04 Theory and methods of professional education. Khmelnytsky Humanities and Pedagogical Academy, Khmelnytskyi. 313 p.
12. Shpak, O., Bulavenko, S., Prymachenko, N. (2018). Formuvannya zhyttyevo vazhlyvyx ekonomichnyx kompetentnostej u navchalnij diyalnosti [Formation of vital economic competences in educational activity]. Youth and market. 8 (163). Pp. 6-11
13. Yavorska, T. M. (2017). Formuvannya profesijnyx kompetentnostej majbutnix upravlinciv personalom ta ekonomiky pracі v osvitnomu seredovyshhi vyshhogo navchalnogo zakladu [Future staff and labor economy managers' professional competence formation in the educational environment of higher education institutions]. Thesis for the degree of the candidate of pedagogical sciences in specialty 13.00.04 Theory and methodology of professional education. Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University. Uman. 20 p.
14. Yakovenko, O. I. (2015). Formuvannya profesijnoyi kompetentnosti majbutnix ekonomistiv u procesi praktychnoyi pidgotovky [Formation of professional competence of future economists in the course of practical training]. Thesis for the degree of the candidate of pedagogical sciences in specialty 13.00.04 Theory and methodology of professional education. National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. K. 22 p.

Светлана Стеблюк. Профессиональная компетентность будущих специалистов по предпринимательству, торговли и биржевой деятельности, ее структура

В статье раскрывается сущность понятия «профессиональная компетентность» на основе анализа исследований ученых. Сформулировано собственное видение содержания понятия «профессиональная компетентность будущих специалистов по предпринимательству, торговле и биржевой деятельности». Установлено, что в структуре профессиональной компетентности соискателей образования относят личностно-индивидуальную, предметно-практическую, информационную, управленческую, аналитическую, экономическую, научно-исследовательскую.

Выделены составляющие профессиональной компетентности будущих специалистов по предпринимательству, торговле и биржевой деятельности: предпринимательская, экономическая, общекультурная. Определены компоненты формирования профессиональной компетентности будущих специалистов обозначенной специальности.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, предпринимательская компетентность, экономическая компетентность, общекультурная компетентность, компоненты.

Svitlana Stebljuk. Professional competence of future specialists of entrepreneurship, trade and exchange activities, and their structure

The article reveals the essence of the concept of «professional competence» based on the analysis of researches of scientists. It is defined as an integrative personality quality that determines a specialist's ability to solve professional problems and tasks; a set of professional and personal qualities of a specialist, which combines fundamental knowledge of economic theory, innovative economic way of thinking, skills to analyze and establish interpersonal relationships. The purpose of the article is to determine the structure of professional competence of future specialists in entrepreneurship, trade and exchange activities. Objective: to find out the state of the problem under study in scientific sources and to formulate the vision of the components of professional competence in future specialists in this specialty.

The concept of professional competence of future specialists in entrepreneurship, trade and exchange activities is formulated as a complex, multicomponent personality-psychological formation on the basis of integration of knowledge, skills, purposeful practical training, ability of the individual to self-improvement and self-expression on the basis of formed civic and moral and ethical values. It has been established that in the structure of professional competence of education personal-individual, subject-practical, informational, managerial, analytical, economic, scientific and research methods are included.

The components of professional competence of future specialists in entrepreneurship, trade and exchange activities are includes: entrepreneurial (in the field of business planning, enterprise strategy in national and international markets, research), economic (normative-legal; mathematical-statistical, economic modeling), general culture (education of culture of interpersonal relations, tolerance). The components of formation of professional competence of future specialists in entrepreneurship, trade and exchange activities are defined.

Keywords: professional competence, entrepreneurial competence, economic competence, cultural competence, components.

DOI: 10.33310/2518-7813-2019-66-3-244-248
УДК 37.09

Мухіддін ХАЙРУДДІНОВ

доктор педагогічних наук,
професор кафедри педагогіки та інклюзивної освіти
Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського

РЕАЛІЗАЦІЯ НАСТУПНОСТІ СУМІСНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ І ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ З ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

У статті розглядається проблема забезпечення наступності дошкільної та початкової освіти. Від змістовності і наступності процесу психолого-педагогічного супроводу дитини на ранніх етапах її розвитку залежить успішність її навчання та соціалізації в цілому. Наступність в освіті, що декларується в концептуальних і нормативних документах, інколи не знаходить практичної реалізації в діяльності освітніх організацій та закладів. Освітнє середовище й освітні практики закладів дошкільної та початкової освіти, як правило, не співпадають з широко відомими теоретичними положеннями про наступність і неперервність освітнього процесу. Необхідна організація сумісної роботи спеціалістів загальноосвітньої школи та закладів дошкільної освіти з науково-педагогічного супроводу розвитку цих процесів. Автор звертає увагу на сутність поняття «наступність» у контексті неперервної освіти дітей дошкільного та початкового шкільного віку. Представлено підстави, компоненти та засоби забезпечення наступності дошкільної та початкової освіти. Обумовлюється необхідність науково-педагогічного супроводу діяльності педагогічних колективів освітніх закладів зі створення єдиного освітнього простору загальноосвітньої школи та закладу дошкільної освіти. Розкриваються організаційно-педагогічні умови реалізації принципу наступності в навчально-виховній діяльності початкової школи та закладу дошкільної освіти.

Ключові слова: наступність, готовність до школи, заклад дошкільної освіти, початкова школа, співпраця, взаємодія, зміст, дитина, батьки, педагог.

Підготовка дітей до школи є важливим педагогічним завданням закладів дошкільної освіти. Особливе значення в умовах продовження модернізації української освіти набуває проблема наступності дошкільної та початкової освіти, стрижнем якої виступає готовність дітей до навчання в школі.

Пунктом 1 статті 4 Закону України «Про дошкільну освіту» визначено, що дошкільна освіта є обов'язковою первинною складовою частиною безперервної освіти в Україні. Аналогічна норма присутня в нормативних документах переважної більшості розвинених держав, є вимогою для країн ЄС і ґрунтується на багаторічному досвіді та численних висновках фахівців різних профілів (психологів, педагогів, медиків тощо).

У педагогічній теорії наступність трактується як універсальна педагогічна категорія, що забезпечує взаємоузгодженість і взаємозв'язок суміжних ступенів, етапів педагогічної діяльності і стверджує безперервність системи освіти (М. Вашуленко), загальнодидактичний принцип (А. Бушля, Ш. Ганелін, В. Загвязинский, Н. Посталюк), умови забезпечення ефективності навчально-виховного процесу (В. Онушкін), загально педагогічну закономірність (Ю. Кустов), принцип безперервної освіти (С. Годнік). Методологічні аспекти наступності досліджують А. Антонов, Є. Баллер, Л. Депенчук, С. Колесников,

С. Мукашев, І. Огородник. Безпосередньо до вивчення проблеми наступності між дошкільною та початковою ланками освіти звертаються Л. Артемова, Г. Беленька, А. Богуш, К. Волинець, Ю. Волинець, Т. Гущина, О. Кононко, Т. Поніманська.

Що ж ми вкладаємо в це поняття? Під наступністю ми розуміємо послідовний перехід від одного ступеня освіти до іншого, що виявляється у збереженні і поступову зміну змісту, форм, методів, технологій навчання і виховання.

Наведемо філософське визначення поняття наступності. Наступність – об'єктивний необхідний зв'язок між новим і старим у процесі розвитку, одна з найбільш істотних рис закону заперечення [2, 327].

Діалектично зрозуміле заперечення передбачає не тільки ліквідацію старого, але й збереження та подальший розвиток того прогресивного, раціонального, що було досягнуто на попередніх щаблях, без чого неможливий рух вперед ні в бутті, ні в пізнанні [2, 330].

Наступність – це не тільки підготовка до нового, але, що ще більш важливо і суттєво, збереження і розвиток необхідного і доцільного старого, зв'язок між новим і старим як основа поступального розвитку процесу.

Як педагогічний феномен спадкоємність має складну структуру, яка охоплює наступність у змісті, формах, методах навчання і виховання,

а також у педагогічних вимогах і умовах. Зміст є домінуючим фактором у навчанні і вихованні дітей. У більшості навчальних дисциплін початкової освіти провідним компонентом змісту є застосування певних способів діяльності, спрямованих на оволодіння молодшими школярами широким колом різноманітних умінь і навичок. Однак всі вони базуються на усвідомлених протягом попереднього (дошкільного) періоду знаннях про те, чому і як їх треба виконувати [3, 39].

Як зазначає О. Савченко, «наступність у роботі закладу дошкільної освіти і початкової школи – це не тільки традиційна наступність у змісті, методах, формах і прийомах, перш за все бачення і реалізація наступності в лініях, основних аспектах розвитку особистості дошкільника і молодшого школяра». Завдання дошкільної та початкової освіти полягає в тому, щоб, дотримуючись принципу наступності, допомогти формуванню в дитини орієнтовної основи, яку вона може і повинна використовувати в різних видах своєї пізнавальної та продуктивної діяльності [3, 40].

Сьогодні поняття наступності практикується широко – як безперервний процес виховання і навчання дитини, що має спільні та специфічні цілі для кожного вікового періоду.

Наступність виступає одним із головних завдань закладу дошкільної освіти і школи, як необхідна умова адаптації першокласників до нового виду навчальної діяльності.

Школа і заклад дошкільної освіти розглядаються нами як дві суміжні ланки в системі освіти. Непідготовленість дитини до нового соціальним статусом тягне за собою негативні наслідки: в класі вона відчуває дискомфорт, тому що тут змінюється її соціальна позиція, дитина включається в особливий режим. Тому в навчально-виховній роботі школи і будь-якого дошкільного закладу, що забезпечує необхідну підготовку дітей до навчання в школі, повинна існувати наступність.

Варто зауважити, що наступність між дошкільним і шкільним ступенями освіти не повинна розумітися тільки як підготовка дітей до навчання. Щоб зробити перехід дітей до школи більш м'яким, вчителям необхідно познайомитися з формами і методами роботи в дошкільному закладі, допомогти першокласникам швидше адаптуватися до нових умов.

Як у дошкільному навчанні, так і в школі, освітньо-виховний процес повинен бути підпорядкований становленню особистості дитини: розвитку його компетентності (комунікативної, фізичної), самостійності, відповідальності, самосвідомості і самооцінки, свободи і безпеки поведінки.

Процес наступності можна розглядати з двох сторін:

- на дошкільному ступені освіти зберігається самоцінність дошкільного дитинства і формуються фундаментальні особистісні якості дитини, що служать основою успішного шкільного навчання;
- школа як послідовник дошкільного ступеню освіти не починає свою роботу з нуля, а підхоплює досягнення дошкільника й організовує педагогічну практику, розвиваючи таким чином накопичений ним потенціал.

Таке розуміння наступності дозволяє реально здійснювати безперервність у розвитку і навчанні дітей, а саме:

- а) координувати мету, завдання, зміст, методи, засоби і форми організації освітніх процесів закладів дошкільної освіти і школи;
- б) забезпечувати умови, спрямовані на збереження здоров'я, емоційного благополуччя і на розвиток індивідуальності кожної дитини.

При визначенні провідних ідей у ході реалізації наступності необхідно виділити пріоритети у змісті освіти на кожному етапі вікового розвитку дитини з урахуванням сучасної соціальної ситуації, не допускати поспіху і дублювання змісту наступної ланки освіти.

Єдині теоретичні основи, принципи організації освітньої роботи з дітьми, наступність і узгодженість цілей, завдань, методів, засобів, форм організації виховання і навчання, що забезпечують ефективний поступальний розвиток дитини, є основою для реалізації на практиці вирішення проблеми наступності.

Необхідно зауважити, що в освітньому процесі використовуються єдині форми роботи: спільна діяльність дітей, спільна діяльність дорослого і дітей, самостійна діяльність

Пріоритетною формою організації та проведення занять з дітьми-дошкільниками є гра – провідний у цьому віці вид діяльності, що створює найбільш сприятливі умови для психічного та особистісного розвитку дитини, оскільки в процесі гри вона сама прагне навчитися тому, що ще не вміє. Вся робота з дітьми дошкільного і молодшого шкільного віку повинна виходити з принципу «не нашкодь» і бути спрямованою на збереження здоров'я, емоційного благополуччя і розвитку індивідуальності кожної дитини. Тільки в рамках розвиненої ігрової діяльності в дітей формуються початку діяльності навчальної.

Розвиток навичок пізнавальної діяльності найбільш ефективно проходить у період дошкільного дитинства. Навчання в дошкільному закладі – складова частина педагогічного процесу, спрямованого на всебічний розвиток і виховання дитини-дошкільника. Він, як і в школі, являє

собою цілеспрямований і організований процес формування знань, навичок і умінь, виховання відносин, навичок і звичок поведінки, побудований на основі принципів дидактики, має чітку програму, протікає у спеціально створених умовах, з використанням спеціальних методів і прийомів.

На протязі дошкільного етапу дитина повинна засвоїти певний обсяг знань, умінь і навичок. Знання є результатом пізнавальної діяльності, і тому їх характер визначається характером пізнання дошкільнят.

Існують, як відзначав С. Рубінштейн, два види навчання, в результаті яких людина опановує нові знання і вміння. «Один із них спеціально спрямований на оволодіння цими знаннями і вміннями як на свою пряму мету. Інший призводить до оволодіння цими знаннями і вміннями, здійснюючи інші цілі».

Для дітей дошкільного віку другий вид навчання дуже характерний: вони набувають знання в грі, праці та інших видах діяльності [4, 335].

Інтелектуальні запити старших дітей виражаються і в тому, що їх вже не приваблюють прості ігри та іграшки. У них розвивається інтерес до набуття знань і умінь не тільки для застосування в даний час, але і про запас. Підвищується допитливість, інтерес до знань і розумової діяльності, з'являється вимогливість до себе та інших. Навчальна діяльність у старших дошкільників яскраво виділяється з-поміж інших видів діяльності, передбачає цілеспрямоване навчання дітей і засвоєння ними певних знань, умінь і навичок. На основі цього багажу дитина здатна вирішувати різні пізнавальні завдання. Ці вміння є найважливішим критерієм успішності навчальної діяльності дітей і маю бути сформовані до кінця дошкільного дитинства [5, 89].

Перехід від ігрової до навчальної діяльності не відбувається миттєво. Це тривалий і напружений процес, що вимагає від дитини вольових зусиль. Для того, щоб допомогти в подоланні цього складного адаптаційного періоду, необхідно створити звичні для дитини умови.

У дошкільному віці формуються лише передумови навчальних дій, які знаходять свій розвиток на початковому ступені освіти.

У дошкільнят у закладах дошкільної освіти формуються такі елементи навчальної діяльності як: здатність діяти за зразком; вміння слухати і виконувати інструкцію; вміння працювати зосереджено й виконувати завдання до кінця; уміння ставити і відповідати на запитання; вміння оцінювати як свою роботу, так і роботу інших дітей.

Тим самим у дітей формується психологічна готовність до шкільного навчання. Підготовка

дітей до школи – завдання комплексне, багатогранне і охоплює всі сфери життя дитини.

Згідно з численними дослідженнями педагогів-психологів «правильна» підготовка повинна бути зосереджена на ігровій діяльності, фізичному, фізіологічному і психологічному розвитку дошкільника. Фізіологами доведено, що розвиток дрібної моторики активізує розвиток мовного центру. У дошкільному віці дитині корисно ліпити, складати композиції з дрібних частин, конструювати, розфарбовувати олівцями. Не менш важливо виробляти вміння слухати, говорити.

Тому провідною метою підготовки до школи має бути формування в дошкільника якостей, необхідних для оволодіння навчальною діяльністю, – допитливості, ініціативності, самостійності, довільності, творчого самовираження дитини тощо.

Одним із найважливіших завдань, що вимагає комплексного рішення, є створення єдиного освітнього процесу, що зв'яже дошкільні та шкільні роки. Нами визначено три основних напрямки забезпечення наступності між дошкільною та шкільною освітою: методична робота, робота з батьками, робота з дітьми.

Важливою умовою досягнення високого рівня співпраці дошкільної та початкової освіти є забезпечення безперервності освіти, яке розуміється як узгодженість, наступність всіх компонентів освітньої системи (цілей, завдань, змісту, методів, засобів, форм організації виховання і навчання) на кожному ступені освіти. Наступність, яка сприяє збереженню і зміцненню здоров'я дитини, веде до успішної адаптації дітей. Успіхи у шкільному навчанні багато в чому залежать від якості знань і умінь, сформованих в дошкільному дитинстві, і перспективності підвищення якості освіти в цілісній системі освіти.

Наступність є двостороннім процесом, в якому на дошкільному ступені освіти зберігається самоцінність дитини і формуються її фундаментальні особистісні якості – ті досягнення, які служать основою для успішного навчання в школі.

Наступність з позиції школи – це опора на ті знання, навички та вміння, які є в дитини, пройдене осмислюється на більш високому рівні. Організація роботи в школі повинна відбуватися з урахуванням дошкільного понятійного і операційного рівня розвитку дитини.

Наступність з точки зору ДНЗ – це орієнтація на вимоги школи, формування тих знань, умінь і навичок, які необхідні для подальшого навчання в школі.

Однак, підготовка до школи часто розглядається як більш раннє вивчення програми першого класу і зводиться до формування вузько предметних знань і умінь. У цьому випадку спадкоємність

між дошкільним і молодшим шкільним віком визначається не тим, чи розвинені в майбутнього школяра якості, необхідні для здійснення нової навчальної діяльності, сформовані чи її передумови, а наявністю або відсутністю в нього певних знань з навчальних предметів.

Таким чином, готовність до школи виступає як інтегральна характеристика новоутворень соціально-особистісного розвитку дошкільника, представляючи складну структурну єдність ряду взаємопов'язаних компонентів мотиваційного, комунікативного, емоційно-вольового, фізичного й інтелектуального характеру.

«Готовність до школи» – необхідний і достатній рівень психічного (особистісного, інтелектуального) й фізичного розвитку дитини для успішного освоєння основних загальноосвітніх програм початкової освіти.

Співпраця вихователя й учителя полягає у вивченні та аналізі програм початкової школи і дошкільного закладу, нормативних документів з підготовки дітей до школи, в обміні досвідом, в рекомендаціях учителя вихователю з підготовки дітей до школи.

У дітей різні індивідуальні можливості і здібності, тому цілком закономірно, що в них різний рівень підготовки. Проблема полягає в тому, що підхід учителів і батьків до поняття «готовність до школи» різниться. Батьки вважають, що якщо вони навчають дітей рахувати й писати до школи, то це і буде запорукою їх успішного навчання.

Психологічна готовність включає наступні компоненти: мотивація до навчання (в дитини має бути бажання йти в школу); сформованість соціальної позиції школяра; достатній для шкільного навчання рівень розумового розвитку (він є основою для успішного оволодіння шкільними знаннями, вміннями і навичками, а також для підтримки оптимального темпу інтелектуальної діяльності, щоб дитина встигала працювати разом із класом).

З того часу, як у свідомості дитини уявлення про школу набуло рис шуканого способу, тобто систему власних потреб і прагнень дитини, пов'язаних зі школою, можна судити про початковий рівень готовності дитини до школи (нове ставлення до школи, «Хочу в школу»).

Спеціальна готовність передбачає готовність дитини до освоєння читання і письма. Загальна і спеціальна готовність до школи між собою взаємопов'язані і взаємозумовлені.

Визначення готовності до школи проводиться в першу чергу за допомогою психолога і тестів, що дозволяють виявити особливості мовлення, логічне мислення і розуміння соціальних відносин. Другий – визначення розвитку дрібної моторики. Дитина обов'язково повинен знати відомості про себе і про свою родину – це визначає рівень його розвитку і загальне соціальне орієнтування.

Потрібно приділяти увагу мовному розвитку, вмінню висловлювати свої думки і словниковий запас: чи здатна дитина відокремити предмет або явище від самого слова?

Важливо звернути увагу на працездатність дошкільника. Чи може дитина бути посидючою, уважною? Чи швидко втомлюється і втрачає інтерес до початку? Чи добре запам'ятовує? Часто дитина не може реалізувати свій інтелектуальний і творчий потенціал саме через проблеми в цій сфері.

Від дитини потрібно вміння дружити, ладити, визнавати авторитет старших і здатність постояти за себе, не завдаючи шкоди іншому. Було б чудово, якби вчителька приділяла увагу і час для того, щоб здружити дітей. І, звичайно, дитині знадобиться хороше фізичне здоров'я та ін.

Ми виділяємо дві підструктури: готовність до навчальної діяльності та соціально-психологічну готовність дитини до школи (готовність до взаємодії з новим соціальним оточенням, виконання шкільних норм і правил поведінки, тобто готовність до нової соціальної ролі «учень»).

В якості критеріїв підготовленості дитини до школи можна прийняти такі показники: нормальний фізичний розвиток і координація рухів; бажання навчатися; управління своєю поведінкою; володіння прийомами розумової діяльності; прояв самостійності; ставлення до однолітків і дорослих; ставлення до праці; вміння орієнтуватися в освітньому просторі.

Школа і дошкільний заклад – дві суміжні ланки в системі освіти. Найважливіше завдання освіти і її основний результат – це спадкоємність, що створює загальний сприятливий фон для фізичного, емоційного та інтелектуального розвитку дитини в закладі дошкільної освіти і початковій школі, що передбачає комплексне вирішення завдань освіти і створення єдиного освітнього процесу, що зв'язує дошкільні та шкільні роки дітей.

Ефективному переходу дітей із дошкільного закладу в початкову школу сприяє самостійність, вміння дітей справлятися з самообслуговуванням, готовності діяти без допомоги дорослого. Освітньо-виховний процес повинен бути підпорядкований становленню особистості дитини: розвитку її компетентності (комунікативної, фізичної), відповідальності, самосвідомості і самооцінки, свободи і безпеки поведінки. Важливо забезпечити збереження самоцінності дошкільного віку, коли закладаються найважливіші риси майбутньої особистості. Слід формувати соціальні уміння і навички майбутнього школяра, необхідні для благополучної адаптації до школи. Необхідно прагнути до організації єдиного розвиваючого світу – дошкільної та початкової освіти. Це означає, що сьогодні школа повинна вибудовувати свою роботу на досягненнях дошкільника, організовувати навчальну діяльність з урахуванням накопиченого

досвіду дітей, оскільки освітня діяльність початкової освіти має бути спрямована на формування предметно-розвивального середовища і розвиток

тих якостей особистості дошкільнят, які визначають розвиток стійкого пізнавального інтересу й успішного навчання у школі.

Список використаних джерел

1. Дошкольное образование теперь является обязательным?| <http://doshkolenok.kiev.ua>
2. Философский словарь. М., 1975. С.327.)
3. Савченко, О. Я. Дидактика початкової школи : підруч. для студентів пед. Фак. Київ : Абрис, 1997. 416 с
4. Рубинштейн С.Л. основы общей психологии: в 2-х т./ Академия пед.наук СССР. М., Педагогика. 1989. (Труді членов корреспондентов и действительных членов Академии пед.наук СССР). Т1 / [Сост. К. А Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский]/1989/485 с.
5. Усова А.П. Обучение в детском саду. М.: Просвещение, 1981. 176 с.

References

1. Doshkolnoe obrazovanye teper yavliaetsia obiazatelnyim?| <http://doshkolenok.kiev.ua>
2. Fylosofskiy slovar. M., 1975. S.327.)
3. Savchenko, O. Ya. Dydaktyka pochatkovoї shkoly : pidruch. dlia studentiv ped. fak. / O. Ya. Savchenko. – Kyiv : Abrys, 1997. – 416 s
4. Rubynshtein S.L. osnovi obshchei psykhohohy: v 2-kh t./ Akademya ped..nauk SSSR. – M., Pedahohyka. 1989. – (Trudi chlenov korrespondentov y deistvytelnykh chlenov Akademyy ped..nauk SSSR). T1 / [Sost. K. A Abulkhanova-Slavskaa, A. V. Brushlynskiy]/1989/ – 485 s.
5. Usova A.P. Obuchenye v detskom sadu. M.: Prosveshchenye, 1981. – 176 s.

Мухиддин Хайруддинов. Реализация преемственности совместной деятельности учреждений дошкольного образования и начальной школы по формированию готовности к школьному обучению

В статье рассматривается проблема обеспечения преемственности дошкольного и начального образования. От содержательности и преемственности процесса психолого-педагогического сопровождения ребенка на ранних этапах его развития зависит успешность его обучения и социализации в целом. Декларируемая в концептуальных и нормативных документах преемственность в образовании нередко не находит практической реализации в деятельности образовательных организаций и учреждений. Образовательная среда и образовательные практики учреждений дошкольного и начального образования, как правило, рассогласованы с широко известными теоретическими положениями о преемственности и непрерывности образовательного процесса. Необходима организация совместной работы специалистов общеобразовательной школы и детских дошкольных образовательных учреждений по научно-педагогическому сопровождению развития этих процессов. Автор обращает внимание на сущность понятия «преемственность» в контексте непрерывного образования детей дошкольного и младшего школьного возраста. Представлены основания, компоненты и средства обеспечения преемственности дошкольного и начального образования. Обосновывается необходимость научно-педагогического сопровождения деятельности педагогических коллективов образовательных учреждений по созданию единого образовательного пространства общеобразовательной школы и учреждений дошкольного образования. Раскрываются организационно-педагогические условия реализации принципа преемственности в учебно-воспитательной деятельности начальной школы и детского сада.

Ключевые слова: преемственность, готовность к школе, дошкольное образовательное учреждение, начальная школа, сотрудничество, взаимодействие, содержание, ребенок, родители, педагог.

Mukhiddin Khairuddinov. Mplementation of pre-administration of joint activity of doo and advanced school on formation of preparedness to school education

In article the problem of ensuring continuity of preschool, primary education is considered. The success of its training and socialization in general depends on pithiness and continuity of process of psychology and pedagogical escort of the child at early stages of his development. The continuity declared in conceptual and normative documents in education quite often does not find implementation in activity of the educational organizations and institutions. The educational environment and educational practitioners of institutions of preschool and primary education, as a rule, rassoglasovana with widely known theoretical regulations on continuity and the continuity of educational process. The organization of collaboration of specialists of comprehensive school and children's preschool educational institutions for scientific and pedagogical maintenance of development of these processes is necessary. The author pays attention to essence of the concept "continuity" in the context of continuous education of children of preschool and younger school age. The bases, components and means of ensuring of continuity of preschool and primary education are presented. Need of scientific and pedagogical maintenance of activities of pedagogical staff of educational institutions for creation of uniform educational space of comprehensive school and institutions of preschool education is proved. The author pays attention to essence of the concept "continuity" in the context of continuous education of children of preschool and younger school age. Organizational and pedagogical conditions of realization of the principle of continuity in teaching and educational activity of elementary school and kindergarten reveal.

Klyuchy words: continuity, readiness for school, preschool educational institution, elementary school co-operation, interaction, maintenance, child, parents, teacher.

DOI: 10.33310/2518-7813-2019-66-3-249-254

УДК 378.091.33:784.1.071.4

Чжан Чун

аспірант

факультету мистецтв ім.А.Авдієвського

Національного педагогічного університету ім.М.П.Драгоманова,

м.Київ, Україна

e-mail: innagek68@gmail.com

РЕЗУЛЬТАТИ ДІАГНОСТИКИ АКМЕОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ У ПРОЦЕСІ СПІВАЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті висвітлені результати діагностики сформованості акмеологічної культури майбутніх учителів музики у процесі співацького навчання. На основі розробки критеріально-показникової системи структурних компонентів досліджуваного феномену (мотиваційно-ціннісного, когнітивно-розвивального, комунікативно-евристичного і творчо-проектувального) розкрито зміст поетапної діагностичної методики констатувального експерименту, яку склали педагогічні бесіди, анкетування, тестування, усні опитування, творчі завдання, типові різновиди диригентсько-хорової діяльності, експертні оцінки, математичні методи обробки отриманих даних. Визначені рівні сформованості акмеологічної культури майбутніх учителів музики, сформульована їх змістова характеристика.

Ключові слова: акмеологічна культура, майбутні вчителі музики, співацьке навчання, діагностичні методи дослідження, рівні сформованості акмеологічної культури.

Входження України до єдиного Європейського освітнього простору декларує нові вимоги до фахової підготовки учителів музики. Дедалі частіше набуває необхідності орієнтування вищої школи на підготовку фахівців, здатних до професійної мобільності, швидкої адаптації до нових освітніх умов, самореалізації та самовдосконалення протягом усього життя – особистостей із високим рівнем акмеологічної культури. Особливого значення проблема формування акмеологічної культури набуває у співацькій діяльності майбутніх учителів музики. Саме високий професіоналізм вокально-хорової діяльності вчителя музики сприяє не лише підвищенню престижу професії вчителя, але й забезпечує особливості особистісного впливу педагога-професіонала на духовний розвиток учнів засобами вокально-хорового мистецтва.

Результати аналізу значного обсягу психолого-педагогічної та мистецтвознавчої літератури свідчать про значний інтерес вітчизняної педагогічної науки до досліджень акмеологічного напрямку (О. Бодальов, А. Деркач, Н. Кузьміна, В. Слассьонін). Натомість питання механізмів досягнення високих результатів у музично-педагогічній діяльності майбутніх учителів музики досі залишаються мало вивченими. Зокрема, проблемі досягнення акме-рівня професійної музично-виконавської діяльності присвячені роботи окремих педагогів-музикантів (Л. Маккіннон, С. Фейнберг, С. Савшинський).

У дисертаційних дослідженнях вітчизняних і зарубіжних науковців обґрунтовані різні аспекти досягнення професіоналізму й акме-культури

майбутнього вчителя музики: розроблені теоретико-методологічні засади формування вокально-педагогічної культури (О. Плеханова), вокально-хорової культури майбутніх учителів музики (А. Любомудрова), етнопедагогічної культури студентів у процесі вокально-хорового навчання (Н. Голубицька), акмеологічної спрямованості особистості майбутнього вчителя музики (Г. Рева), фахової підготовки до співацької діяльності в аспекті педагогічної інноватики (А. Болгарський, А. Козир, П. Ніколаєнко, Сі Діофен), готовності майбутніх учителів музики до фахового самовдосконалення на заняттях з постановки голосу (Н. Толстова), творчої самореалізації майбутнього вчителя музики (Г. Баришина).

У результаті обґрунтування теоретико-методологічних засад нашого дослідження, було встановлено, що акмеологічна культури майбутнього вчителя музики включає здатність творчого перевтілення стереотипів власного особистісного і професійного досвіду, здійснення пластичної та конструктивної інтеграції для введення інновацій в музично-педагогічну діяльність. Акмеологічна культура майбутнього вчителя музики передбачає наявність у нього готовності до переосмислення, подолання життєвих і професійних проблем, ефективного виходу з конфліктних станів і ситуацій, набуття нових сил, смислів і цінностей, постановки та вирішення складних, неординарних завдань у практичній діяльності, що у сукупності сприяє особистісному та професійно-педагогічному саморозвитку. На основі розкриття змісту акмеологічної культури майбутніх учителів

музики, визначено структуру сформованості досліджуваного феномену, яку складають мотиваційно-ціннісний, когнітивно-розвивальний, комунікативно-евристичний і творчо-проектувальний компоненти.

Експериментальне дослідження проблеми зумовило необхідність звернення до пошуку діагностичних методик, спрямованих на вимірювання рівнів сформованості акмеологічної культури майбутніх учителів музики. У даному контексті особливу методичну цінність для нашого дослідження становлять наукові розвідки українських вчених А. Козир, В. Федоришена, в яких обґрунтовані теоретико-методичні засади формування акмеологічної спрямованості майбутніх викладачів мистецьких дисциплін, розроблена технологія й діагностична методика акмеологічного розвитку студентів [2]. Водночас, зміст вищезазначених розвідок свідчить про можливість часткового використання даних діагностичних методик, необхідність розробки діагностичного інвентарю для вимірювання рівнів сформованості акмеологічної культури майбутніх учителів музики.

Мета статті полягає у розкритті змісту діагностичної методики й обґрунтуванні результатів дослідно-експериментальної роботи з визначення рівнів сформованості акмеологічної культури майбутніх учителів музики у процесі співацького навчання.

Моніторинг реального стану сформованості акмеологічної культури майбутніх учителів музики у процесі співацького навчання здійснювався на основі розробленої системи критеріїв і показників:

- 1) міри мотиваційної спрямованості на досягнення успіху в співацькій діяльності (мотиваційно-ціннісний), показниками якої є: наявність пізнавального інтересу до співацької діяльності, прояв ціннісного ставлення до вокально-хорового мистецтва, прагнення самовдосконалення власної вокально-хорової діяльності;
- 2) ступеню якісного набуття знань у сфері вокально-хорового мистецтва та їх ефективного використання у продуктивній діяльності з учнями (когнітивно-розвивальний), показниками якого виступають наявність сформованості мистецько-співацького тезаурусу; спроможність до оцінювання творів хорового мистецтва; вияв здатності до практичного використання набутих знань у роботі з учнями;
- 3) міри сформованості комунікативних умінь організації співацького середовища (комунікативно-евристичний), показниками якої визначено: здатність до організації творчої взаємодії з учасниками хорового колективу; вироблення адекватної самооцінки вокально-хорової роботи;

- 4) ступеню фахової результативності щодо вокально-хорової роботи з учнями, окреслення її перспективного розвитку (творчо-проектувальний), показниками якого виступають: вияв здатності до самореалізації у творчій співацькій діяльності; спроможність до ефективного планування подальшого розвитку вокально-хорової роботи.

З метою конкретизації реальних умов співацького навчання студентів, окрім розробленої критеріально-показникової системи оцінювання досліджуваного феномену, був проведений пошуковий етап дослідно-експериментальної роботи, результати якого вплинули на розробку змісту діагностичної методики констатувального експерименту.

На вихідному етапі пошукового експерименту був здійснений аналіз навчальної документації: робочих планів музично-педагогічних факультетів та інститутів мистецтв, навчально-методичних комплексів вокально-хорових дисциплін, робочих планів і програм студентів з індивідуальних фахових дисциплін. За результатами пошукового експерименту було встановлено, що в навчальних робочих планах окремих ЗВО спостерігається порушення логіки викладання предметів вокально-хорового циклу. До прикладу, у випадках, коли «Методика роботи з дитячим хором колективом», або «Хорознавство» студенти вивчають вже після проходження педагогічної практики у школі. У всіх планах кількість годин на виробничу педагогічну практику є обмеженою, що негативно впливає на процес формування акмеологічної культури майбутніх учителів музики. Жодна з навчальних дисциплін не торкається питань акмеології музично-педагогічної освіти (за виключенням навчального плану Інституту мистецтва ім.М.П.Драгоманова, де вивчається курс «Акмеології мистецької освіти»), що має концептуальне значення для проблеми формування «акмеологічної культури» майбутніх учителів музики. Спостереження індивідуальних занять студентів з «Хорового диригування» і «Постановки голосу» свідчать, що у своїй більшості викладачі використовують традиційні методи навчання, мало уваги приділяють організації самостійної роботи студентів, використанню сучасних інформаційних технологій, інноваційних методів навчання, які б сприяли формуванню акмеологічної культури майбутніх учителів музики у процесі співацького навчання.

За результатами пошукового експерименту, з метою уточнення отриманих даних й визначення реального стану сформованості акмеологічної культури майбутніх учителів музики у процесі співацького навчання, у відповідності до критеріїв і

показників була розроблена діагностична методика констатувального експерименту, до якої увійшли педагогічні бесіди, анкетування, тестування, усні опитування, творчі завдання, типові різновиди диригентсько-хорової діяльності, експертні оцінки компетентних суддів, математичні методи обробки отриманих даних.

У констатувальному експерименті взяли участь 268 студентів IV курсів факультету мистецтв імені А.Авдієвського НПУ імені М.П.Драгоманова та інших навчальних закладів України. Вказана вибірка студентів обумовлена тим, що даний етап навчання на IV курсі є підсумковим в отриманні освітньо-кваліфікаційного рівня «Бакалавр». Дані респонденти вже володіють певною сумою знань, умінь і навичок музично-педагогічної і співацької діяльності, проходили педагогічну практику в загальноосвітній школі, і вже остаточно визначились у виборі майбутньої професії.

Діагностична методика лягла в основу поетапного проведення констатувального експерименту дослідно-експериментальної роботи. Кожен етап переслідував виконання низки спеціальних дослідницьких завдань і серії експериментальних вимірювань.

Діагностична методика першого етапу констатувального експерименту спрямовувалась на виявлення міри мотиваційної спрямованості студентів на досягнення успіху в співацькій діяльності. З цією метою було проведене тестування на визначення рівня пізнавального інтересу до співацької діяльності. Зміст стверджувальних речень стосувався проявів інтересу студентів до співацької діяльності, вокально-хорової роботи з учнями в школі, вивчення вокально-хорових творів зі шкільного репертуару, відвідування занять вокально-хорового циклу, тощо. У процесі опрацювання відповідей тесту було з'ясовано, що біля 50% опитаних подобається займатись вокалом, відвідувати заняття з хорового класу, брати участь у сольних концертах. Водночас лише 25% респондентів подобається робота з дітьми, керівництво вокальним ансамблем, хоровим колективом. Лише 15% бачать себе у майбутньому вчителем музики. Така ж частина опитаних готові опановувати співацькі методики самостійно. Підрахунок балів і опрацювання результатів дало можливість розподілити респондентів за трьома рівнями – високим 14,9% (40 осіб), середнім – 54,5% (146 осіб), і низьким – 30,6% (82 особи).

Наступний тест-опитувальник мав на меті визначити рівень прояву ціннісного ставлення студентів до вокально-хорового мистецтва. Аналіз відповідей свідчить, що майже 40% опитаних не усвідомлюють важливості вокально-хорової

підготовки для успішного оволодіння фаховою майстерністю. 32% хоча і співають у хорі, але ніколи не слухають вдома хорову музику, здебільшого уподобання складає сучасна естрадна музика. На жаль, 25% вважає, що уроки музичного мистецтва могли б проходити без співацької діяльності учнів. Позитивним є той факт, що майже 90% респондентів подобається співати у хорі. Водночас, більшість з них мало цікавляться мистецтвом вокально-хорового співу, виконують керівництво дитячим хоровим колективом за необхідністю. Опрацювання результатів тесту-опитувальника свідчить про превалювання середнього рівня прояву ціннісного ставлення до вокально-хорового мистецтва 160 осіб (59,8%). Низький рівень становить 26,8% (72 особи), відповідно високий – 13,4%. (36 осіб).

З метою вимірювання прагнення майбутніх учителів музики до самовдосконалення власної вокально-хорової діяльності була використана модифікована діагностична методика Лінь Є [3]. Питання тесту спрямовувались на виявлення мотивів самовдосконалення студентів, причин які спонукають або заважають формуванню прагнення до самовдосконалення вокально-хорової діяльності, тощо. Так, на тестове питання «я відчуваю потребу вдосконалювати власну вокально-хорову діяльність» біля 35% відповіли «так». Позитивним є те, що бажання самовдосконалюватися здебільшого зумовлене сучасними вимогами до діяльності керівника хору (49,2%). Більше половини респондентів вважають, що важливими особистісними якостями ефективного самовдосконалення вокально-хорової підготовки майбутніх учителів музики є бажання, наполегливість, самостійність, рішучість, спеціальні здібності (61,1%). Підрахунок балів дозволив розподілити досліджуваних студентів за трьома рівнями: високим – 26 осіб (9,7%), середнім – 120 осіб (44,8%) і низьким 122 осіб (45,5%).

На основі опрацювання результатів тестувань за трьома досліджуваними показниками міри мотиваційної спрямованості студентів на досягнення успіху в співацькій діяльності, нами було визначено превалювання середнього 52,9% (142 особи) і низького рівнів 34,3% (92 особи) сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту акмеологічної культури. Водночас, студентів із високим рівнем мотиваційної спрямованості на досягнення успіху в співацькій діяльності зафіксовано лише 12,8% (34 особи).

Вимірювання рівнів сформованості когнітивно-розвивального компоненту акмеологічної культури студентів здійснювалося на основі діагностики ступеню якісного набуття знань у сфері вокально-хорового мистецтва та їх ефективного

використання у продуктивній діяльності з учнями. У цьому зв'язку була розроблена діагностична методика, до якої увійшли анкетування, написання есе-анотацій, а також спостереження за практичною діяльністю студентів з учнями загальноосвітньої школи у процесі вокально-хорової роботи. Добірка питань анкетування стосувалася визначення змісту акмеологічної культури учителів музики, особливості термінології і методики колективної співацької діяльності, і мала на меті визначити рівень сформованості мистецько-співацького тезаурусу.

Діагностична методика визначення рівнів спроможності майбутніх учителів музики до оцінювання творів хорового мистецтва передбачала написання есе-анотацій до дитячих хорових творів. Методика даного практичного завдання полягала у наступному: студентам пропонувалося зробити аналіз незнайомого дитячого хорового твору, визначити його зміст, характер, виконавські труднощі, план концертного виконання, тощо.

Спостереження за практичною вокально-хоровою роботою студентів з учнями загальноосвітньої школи мало на меті визначити міру здатності до практичного використання набутих знань у роботі зі школярами. Програма спостереження передбачала фіксацію конкретних знань, умінь і навичок, які студент демонстрував у роботі з учнями. До кожної діагностичної методики були розроблені певні критерії оцінювання, згідно яких визначені рівні сформованості кожного досліджуваного показника.

Зведення результатів діагностики за трьома показниками ступеню якісного набуття знань у сфері вокально-хорового мистецтва та їх ефективного використання у продуктивній діяльності з учнями дало можливість встановити рівні сформованості когнітивно-розвивального компоненту акмеологічної культури майбутніх учителів музики у процесі співацького навчання. Так, високий рівень зафіксований у 8,2% (22 респондентів), середній рівень – 48,5% (130 осіб). Більша частина діагностованих студентів виявила низький рівень сформованості даного компоненту – 43,3% (116 чоловік).

З метою діагностики рівнів сформованості комунікативно-евристичного компоненту акмеологічної культури, нами була проведена діагностика комунікативних умінь організації співацького середовища, яка передбачала виконання низки експериментальних практичних завдань з хором колективом (педагогічного спостереження, тестів діяльності, самооцінки власної виконавської діяльності). Діагностика здатності студентів до організації творчої взаємодії з учасниками хорового колективу проводилась за спеціально роз-

робленою схемою, передбачала спостереження експертів за практичною діяльністю майбутніх учителів музики на заняттях з «Хорового класу» і «Практикуму роботи з хором» і самоаналіз відеофрагментів даної діяльності. Спостереження проводилось у природних умовах співацького навчання, оцінювалось за певними параметрами за 5-бальною шкалою.

Вимірювання адекватної самооцінки вокально-хорової роботи здійснювалось за модифікованою методикою оцінювання виконавської діяльності студентів Гао Жоцзюнь [1]. Оскільки фрагменти роботи із хором колективом передбачали відеофіксацію, після їх оцінювання експертів, студенти мали можливість проаналізувати свою діяльність. Далі студенти і викладачі заповнювали бланки самооцінки комунікативних умінь організації співацького середовища. Співпадіння оцінок експертів і студентів оцінювались в 1 бал. Обрахунок балів практичних завдань і бланків самооцінки студентів дозволив розподілити досліджуваних за рівнями сформованості комунікативно-евристичного компоненту акмеологічної культури майбутніх учителів музики – низьким 61,9% (166 осіб) і середнім 38,1% (102 особи).

Прикінцевий етап констатувального експерименту був спрямований на визначення рівнів сформованості показників творчо-проектувального компоненту акмеологічної культури майбутніх учителів музики. З метою діагностики здатності студентів до самореалізації у творчій співацькій діяльності, досліджувані долучались до організації і проведення тематичних концертів під час виробничої педагогічної практики. Критеріями оцінювання виступали ініціативність, самостійність, креативність, артистизм студентів, якість сценічного виконання, тощо.

Діагностика спроможності до ефективного планування подальшого розвитку вокально-хорової роботи реалізовувалась методом розробки теста, питання якого мали на меті визначити здатність студентів планувати навчальну співацьку діяльність, ставити і виконувати короткострокові і довгострокові цілі, проявляти самостійність у плануванні і прогнозуванні фахового саморозвитку. Кожна відповідь тесту оцінювалась певною кількістю балів.

Обробка результатів творчих завдань і результатів тестування дозволило розподілити студентів за трьома рівнями фахової результативності щодо вокально-хорової роботи з учнями, окреслення її перспективного розвитку. Було констатовано, що переважна більшість студентів відповідає низькому рівню сформованості творчо-проектувального компоненту акмеологічної культури 53,7% (144 осіб) і середньому – 38,8% (104 осіб).

Студентів, яким властивий високий рівень сформованості творчо-проектувального компоненту виявлено всього 7,5% (20 осіб) із загальної кількості досліджуваних.

Якісна обробка результатів проведеної дослідно-експериментальної роботи дала можливість виділити три рівні сформованості акмеологічної культури майбутніх учителів музики: високий, середній, низький.

Високий рівень акмеологічної культури майбутніх учителів музики характеризується стійким пізнавальним інтересом до співацької діяльності, ціннісним ставленням до вокально-хорового мистецтва і нагальним прагненням до самовдосконалення власної вокально-хорової діяльності. Студентів даного рівня вирізняє якість знань у сфері вокально-хорового мистецтва та уміння їх ефективного застосування у роботі з учнями. Респондентам високого рівня притаманна стійкість у подоланні художньо-виконавських труднощів, здатність до творчої самореалізації й організації творчої взаємодії з учасниками хорового колективу, адекватна самооцінка вокально-хорової роботи, спроможність ставити перед собою близькі і далекі цілі співацького навчання, проектувати перспективність саморозвитку у процесі фахової вокально-хорової діяльності.

Студентам *середнього рівня* властивий пізнавальний інтерес до вдосконалення власної співацької діяльності. Вони усвідомлюють цінність вокально-хорового мистецтва, водночас через недостатню сформованість музично-теоретичного тезаурусу демонструють поверхневність знань в оцінюванні творів хорового мистецтва. Їм властива переважно занижена самооцінка вокально-хорової діяльності, що зумовлює прагнення до самовдосконалення власної вокально-хорової діяльності. Вони здатні долати художньо-виконавські і комунікативні труднощі, негативні емоції у процесі організації творчої взаємодії з учасниками хорового колективу. Схильні до самореалізації у творчій співацькій діяльності, планування і прогнозування саморозвитку лише на найближчий період навчання.

Студенти з *низьким рівнем* сформованості акмеологічної культури проявляють недостатній рівень пізнавального інтересу до співацької діяльності, не усвідомлюють цінності вокально-хорового мистецтва. Через обмежений мистецько-співацький тезаурус і неадекватну самооцінку у студентів даної групи відсутнє прагнення до самовдосконалення власної вокально-хорової діяльності. Студенти низького рівня відчують труднощі у застосуванні теоретичних знань і умінь співацької діяльності у роботі з учнями. Їм властива невпевненість у власних силах, проблематичність самореалізації у творчій співацькій діяльності, відсутність будь-яких перспектив у плануванні подальшого розвитку власної вокально-хорової роботи.

За результатами констатувального експерименту було здійснено підрахунок середнього арифметичного значення кількісних показників за визначеними структурними компонентами: мотиваційно-ціннісним, когнітивно-розвивальним, комунікативно-евристичним і творчо-проектувальним. Студентів із високим рівнем сформованості акмеологічної культури виявлено лише 7,1% (19 студентів). Середній рівень продемонструвало 44,4% (119 респондентів). Переважна більшість досліджуваних виявила низький рівень – 48,5% (130 студентів), що в цілому свідчить про загалом незадовільний стан сформованості акмеологічної культури майбутніх учителів музики у процесі співацького навчання.

Узагальнюючи результати констатувального експерименту, можемо зробити необхідні для подальшого дослідження висновки: більшість майбутніх учителів музики виявляють значний пізнавальний інтерес і прагнення до самовдосконалення власної вокально-хорової діяльності, усвідомлюють цінність вокально-хорового мистецтва. Натомість спостерігається низький рівень обізнаності студентів щодо проблеми акмеологічної культури майбутніх учителів музики, шляхів її формування у процесі співацького навчання, що свідчать про актуальність нашого дослідження й необхідність розробки ефективної методики формування досліджуваного феномену.

Список використаних джерел

1. Гао Жоцзюнь. Процесуально-функціональний аналіз самоконтролю майбутнього вчителя музики / Жоцзюнь Гао // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14 : Теорія і методика мистецької освіти. – 2016. – Вип. 21. – С. 42-45
2. Козир А.В., Федоришин В.І. Вступ до акмеології мистецької освіти: навч.-метод. посіб. / А.В.Козир, В.І.Федоришин. – К.: Вид-во НПУ ун-ту ім.М.П.Драгоманова, 2012. – 263.
3. Лінь Є. Педагогічні умови формування вокально-хорової підготовленості майбутніх учителів музики у процесі фахового навчання / Є. Лінь // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія : Педагогічні науки. – 2017. – № 2. – С. 309-313

References

1. Hao Zhotszyun'. Protsesual'no-funktsional'nyy analiz samokontrolyu maybutn'oho vchytelya muzyky / Zhotszyun' Hao // Naukovyy chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriya 14 : Teoriya i metodyka mystets'koyi osvity. – 2016. – Vyp. 21. – S. 42-45

2. Kozyr A.V., Fedoryshyn V.I. Vstup do akmeolohiyi mystets'koyi osvity: navch.-metod. posib. / A.V.Kozyr, V.I.Fedoryshyn. – K.: Vyd-vo NPU un-tu im.M.P.Drahomanova, 2012. – 263
3. Lin' YE. Pedahohichni umovy formuvannya vokal'no-khorovoyi pidhotovlenosti maybutnikh uchyteliv muzyky u protsesi fakhovoho navchannya / YE. Lin' // Naukovyy visnyk Mykolayivs'koho natsional'noho universytetu imeni V. O. Sukhomlyn's'koho. Seriya : Pedahohichni nauky. – 2017. – № 2. – S. 309-313

Чжан Чун. Результаты диагностики акмеологической культуры будущих учителей музыки в процессе певческой деятельности

В статье представлены результаты диагностики акмеологической культуры будущих учителей музыки в процессе певческого обучения. На основе разработанной системы критериев и показателей структурных компонентов исследуемого феномена (мотивационно-ценностного, когнитивно-развивательного, коммуникативно-эвристического и творческо-проективного) раскрыто содержание поэтапной диагностической методики констатирующего эксперимента, которая состоит из педагогических бесед, устного опроса, анкетирования, тестирования, эссе-аннотирования, творческих заданий, типовых видов дирижерско-хоровой деятельности, экспертных оценок, математических методов обработки данных. Определены уровни формирования акмеологической культуры будущих учителей музыки, сформулированы их содержательная характеристика.

Ключевые слова: акмеологическая культура, будущие учителя музыки, певческое обучение, диагностические методы исследования, уровни сформированности акмеологической культуры.

Zhang Chun. Diagnostic results of the acmeological culture of future music teachers in the process of singing

The article presents the results of the diagnosis of acmeological culture of future music teachers in the process of singing. Based on the developed system of criteria and indicators of the structural components of the studied phenomenon (motivational-value, cognitive-developmental, communicative-heuristic and creative-projective), the contents of the phased diagnostic technique of the ascertaining experiment, which consists of pedagogical conversations, oral questioning, questioning, testing, essay – annotations, creative tasks, typical types of conducting and choral activities, expert assessments, mathematical methods of data processing. The levels of formation of the acmeological culture of future music teachers are determined, their substantive characteristics are formulated. Ukraine's accession to a single European educational space declares new requirements for professional training of music teachers. Increasingly, it is becoming necessary to focus higher education on the training of professionals capable of professional mobility, rapid adaptation to new educational conditions, self-realization and self-improvement throughout life – individuals with high levels of acmeological culture. According to the results of the ascertainment experiment, the calculation of the arithmetic mean of quantitative indicators by certain structural components was performed: motivational-value, cognitive-developmental, communicative-heuristic and creative-design. Of particular importance is the problem of formation of acmeological culture in the singing activity of future music teachers. It is the high professionalism of vocal-choral activity of the music teacher that not only enhances the prestige of the teacher's profession, but also provides a peculiarity of personal influence of the teacher-professional on the spiritual development of students by means of vocal-choral art.

Keywords: acmeological culture, future music teachers, singing, diagnostic research methods, formation levels of acmeological culture.

DOI: 10.33310/2518-7813-2019-66-3-255-261

УДК 378.018.8:373.5.011.3-51:364-786

Анна ЧЕРЕДНИК

викладач кафедри спеціальної освіти,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
ORCID ID 0000-0002-8021-4708
anytaleo2507@gmail.com

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-РЕАБІЛІТОЛОГІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ

У статті обґрунтовані педагогічні умови підготовки майбутніх учителів-реабілітологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів. Розкрито, що реалізація першої умови (формування у студентів стійкої позитивної мотиваційної спрямованості до інклюзивного навчання через використання інтерактивних форм та активних методів) забезпечувалася використанням інтерактивних форм та активних методів навчання. Встановлено, що друга педагогічна умова (використання практико-орієнтованого потенціалу змісту фахових дисциплін для набуття знань про особливості реабілітаційно-педагогічної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами) передбачала оновлення змісту дисциплін «Основи інклюзивної освіти», «Корекційна психопедагогіка», «Педагогіка загальна», «Психолого-педагогічні основи корекційно-виховної роботи». Доведено, що реалізація третьої педагогічної умови (реалізація квазіпрофесійної діяльності, спрямованої на освоєння способів і досвіду виконання конкретних професійних дій у ході інклюзивного навчання учнів) здійснювалася з використанням технологій: ігрові технології, технології корекційно-реабілітаційної роботи, технології формування продуктивної професійної поведінки, ІКТ.

Ключові слова: педагогічні умови, підготовка, майбутні учителі-реабілітологи, інклюзивне навчання, інноваційні форми, активні методи навчання, педагогічні технології.

Актуальність. Звернення до проблеми підготовки майбутніх учителів-реабілітологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів обумовлено проблемами екології дитинства, які є злободенними для всієї світової спільноти. Сучасні зміни суспільного життя супроводжуються різким зниженням соціальної захищеності і здоров'я дітей. Це призводить до збільшення кількості дітей з ознаками соціально-педагогічної занедбаності, парціальної недостатності у розвитку значущих психофізіологічних і вищих психічних функцій. Такі діти, разом з тим, зазнають труднощів у навчанні, мають підвищений ризик шкільної дезадаптації. Наявність в загальноосвітній школі цієї категорії дітей і підлітків створює ряд додаткових труднощів для педагогів: сповільнену реакцію вчителя на проблеми дитини, труднощі у виборі стратегії і тактики роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, труднощі в управлінні власним емоційно-психічним станом. Для послаблення цих труднощів сформульовані педагогічні умови, за яких процес підготовки майбутніх учителів-реабілітологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів здійснюється найбільш ефективно.

Мета – на основі аналізу різних педагогічних умов, висвітлених у педагогічній теорії і практиці, спрямованих на вирішення тих чи інших дослідницьких завдань обґрунтувати педагогічні умови підготовки майбутніх учителів-реабілітологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів.

Методи дослідження – теоретичні – аналіз наукових джерел із проблеми дослідження, що дало змогу обґрунтувати педагогічні умови підготовки майбутніх учителів-реабілітологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів.

Аналіз оствніх досліджень. Перш за все, ви- значимося з поняттям «умови», «педагогічні умо- ви», під якими Д. Ахметова [1], А. Наїн [9], Г. Толмачева [11], Л. Федина [12], І. Хафизулліна [13] розуміють філософську категорію, що вира- жає відношення предмета до оточуючих його явищ, без яких він не зможе існувати, умови скла- дають те середовище, обстановку, в якій явище виникає, існує і розвивається. Вивчення змісту поняття «умови», «педагогічні умови» за різними авторами дозволило визначити сутність цієї педа- гогічної дефініції як доцільну сукупність змісту, форм і методів навчання студентів, що забезпечу- ють їх підготовку до роботи в умовах інклюзивно- го навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів.

У педагогічній теорії і практиці розглядають- ся різні умови, спрямовані на вирішення тих чи інших дослідницьких завдань. Вивчаючи роботи вчених, пов'язаних із інклюзією (І. Хафизулліна (формування інклюзивної компетентності майбу- тніх учителів у процесі професійної підготовки) [13], Е. Глушко (підготовка майбутніх учителів до корекційної роботи з учнями в умовах педагогіч- ного коледжу) [2], Е. Петрова (соціально-

педагогічна реабілітація дітей-інвалідів в інтернатному закладі) [10], В. Морозов (підготовка майбутнього вчителя до корекційно-педагогічної діяльності з дітьми, що зазнають труднощі в навчанні) [8], Д. Ахметова (формування самосвідомості підлітків з обмеженими можливостями здоров'я в процесі включеного навчання) [1], А. Демчук (формування професійної готовності майбутніх учителів до здійснення інклюзивної освіти дітей з обмеженими можливостями здоров'я) [4], З. Шевців (професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗНЗ) [14], О. Гомонюк (формування професійно значущих якостей майбутніх фахівців із фізичної реабілітації) [3], Т. Кузьмичева (підготовка майбутніх педагогів інклюзивної освіти) [6], Л. Федина (формування готовності вчителя до реабілітаційної діяльності в системі підвищення кваліфікації) [12] та ін.) нами не виявлено чіткого підходу до визначення тих умов, які сприяли б підготовці майбутніх учителів-реабілітологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів.

Результати дослідження. Узагальнюючи вищезазначене визначено такі педагогічні умови: формування у студентів стійкої позитивної мотиваційної спрямованості до інклюзивного навчання через використання інтерактивних форм та активних методів; використання практико-орієнтованого потенціалу змісту фахових дисциплін для набуття знань про особливості реабілітаційно-педагогічної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами; реалізація квазіпрофесійної діяльності, спрямованої на освоєння способів і досвіду виконання конкретних професійних дій у ході інклюзивного навчання учнів.

Перша педагогічна умова реалізовувалась у формі психолого-педагогічного практикуму у ході просвітницького і прикладного етапів. На просвітницькому етапі в якості основного методу передачі готових знань використовувалися як традиційні лекції, так і лекції-бесіди, лекції-дискусії, лекції-консультації. В ході лекції-бесіди встановлювався безпосередній контакт з аудиторією, обговорювалися найбільш цікаві питання та досвід педагогів у цьому напрямі. Для знайомства з особливостями поведінки використано лекцію-дискусію та прогресивну дискусію з метою групового вирішення проблеми з одночасним тренуванням учасників у відповідних комунікативних уміннях і навичках. Проведено дискусію в стилі телевізійного ток-шоу (Panel Debate).

Диференційований підхід на просвітницькому етапі полягав у варіюванні методів і форм організації роботи з педагогами. Наприклад, для

студентів з переважанням непродуктивної поведінки пропонувалося надання допомоги в ході всієї роботи; для студентів з переважанням конструктивної поведінки пропонувалася допомога в міру необхідності; для студентів з переважанням конструктивної поведінки пропонувалася допомога за індивідуальним запитом.

Прикладний етап роботи передбачав систему із 20 практичних занять, зокрема тренінгу з оптимальною групою 10-15 учасників. Одне з занять присвячено усвідомленню стану впевненості і тривоги через виконання завдання: «Намалювати коло, розділити його на дві частини, позначивши в пропорції свою впевненість і тривогу. Можна коло розділити так, що впевненості буде належати простору більше, а тривозі менше, можна, навпаки, все коло віддати або впевненості, або тривозі. Можливо, що коло буде розділене навпіл. Зліва намалювати коло, позначивши свою впевненість і тривогу в минулому, а праворуч таке ж коло, де позначте впевненість і тривогу в майбутньому».

Спробуйте відтворити ситуацію тривоги у професійній діяльності. З чим це пов'язано: з адміністрацією, з батьками, з учнями, з майбутньою контрольною тощо? Чи впоралися ви зі своєю тривогою або вона переросла в дратівливість, страх, образи та ін. З позиції ситуації впевненості спробуйте оцінити ситуацію тривоги, дії інших і свої, їх причини. Чи знайшли ви в результаті такого аналізу шляхи зниження тривоги в майбутньому?». В кінці заняття пропонувалося, за бажанням, поділитися своїми переживаннями з групою. Прикладна частина психолого-педагогічного практикуму проходила в п'ять етапів, кожен з яких характеризувався особливим комплексом завдань, методів і прийомів (таблиця 1.).

Для оцінки результативності пропонованих прийомів та закріплення результатів проведено ділову гру «Експертиза». В ході гри моделювалися взаємини між учасниками для процедури оцінки і захисту будь-яких розробок. Гра спрямовувалась на зняття психологічного дискомфорту, набуття і закріплення практичних умінь і навичок конструктивного спілкування та діяльності, а також засвоєння більш продуктивних зразків групової роботи.

Як одного з активних методів навчання використано сценарний метод. Процедура проведення включала розподіл групи на робочі бригади: «стресори», «гравці», «експерти». «Стресори» пропонували для гравців ситуацію, взяту з педагогічної практики (наприклад, проведення відкритого заняття педагогом-дефектологом). «Гравці» розігрували цю ситуацію. «Експерти» спостерігали за тим, що відбувається, аналізували і виділяли

Таблиця 1 – Програма з формування позитивної мотивації до професійної діяльності

Етапи	Завдання	Методи, прийоми	Психологічні механізми
1 етап організаційний	створення установки на активний психокоригувальний процес; установка правил і роботи групи; первинна діагностика очікувань учасників і труднощів у спілкуванні	бесіда, вправи на релаксацію, прийоми самодіагностики, ігри на групову взаємодію	від усвідомлення наявності непродуктивних стратегій до прагнення опанувати продуктивними стратегіями
2 етап формування продуктивних стратегій	формування та розширення можливостей використання продуктивних стратегій і навичок поведінки в повсякденному житті	рольові ігри, релаксація, бібліотерапія, рефлексія і саморефлексія, підбір матеріалів для створення індивідуального портфоліо	перебудова поведінки через усвідомлення власних поведінкових стратегій, зміна відповідно до цього планів, завдань практичної діяльності
3 етап формування саморегуляції переживань	контроль динаміки переживань; оволодіння соціально прийнятними формами прояву почуттів і емоцій	робота в малих групах, ділові ігри, психогімнастика, ігротерапія, вправи на релаксацію, саморефлексія, створення індивідуального портфоліо	усвідомлення і прийняття своїх переживань, викликаних непродуктивною поведінкою, розширення діапазону саморегуляції своїх переживань
4 етап формування мотивів поведінки	розуміння причин неконструктивної поведінки; пошук, накопичення, оцінка конструктивних засобів формування конструктивної поведінки	ділові ігри, рольові ігри, робота в малих групах, психогімнастика, ігротерапія, практичне використання індивідуального портфоліо	оцінка міжособистісних чинників, що перешкоджають використанню продуктивних стратегій, самоатрибуція, прийняття відповідальності за свої вчинки
5 етап завершальний	підведення підсумків роботи, закріплення отриманих позитивних результатів, отримання зворотного зв'язку від учасників занять про ефективність проведеної роботи; прогнозування майбутніх професійних і життєвих планів учасників групи	бесіда, ігри на групову взаємодію, вправи на релаксацію.	через визначення позитивних результатів роботи групи тренінгу в цілому до усвідомлення власних особистісних досягнень

позитивні, конструктивні дії «гравців». На прохання того чи іншого учасника «експерти» надавали про нього інформацію критичного характеру. Потім відбувається зміна ігрових позицій.

В ході семінарських занять використовувався такий метод, як брейнстормінг. Процедура брейнстормінгу включала три стадії: «вироблення альтернатив», «вибір альтернатив», «втління в життя обраних альтернатив». На стадії «вибору альтернативи» учасники використовували метод символічних аналогій, тобто вирішення завдання з погляду казкових (або фантастичних) героїв. В ході брейнстормінгу учасники працювали в підгрупах, потім кожна підгрупа представляла інсценування своєї кращої альтернативи.

З метою створення цілісного уявлення про рівень мотивації студентів рекомендовано вико-

ристовувати «Карту розвитку соціальних мотивів». У ній відображено такі питання: особливості емоційного розвитку і поведінки, характер ставлення до проблем рухового і мовного характеру, особливості періоду адаптації в групі, своєрідність розвитку взаємин з педагогами і однолітками, оволодіння комунікативними навичками, стан уявлень про навколишню дійсність і їх відображення в різних видах діяльності. «Карта розвитку соціальних мотивів» являє собою опитувальник, що дозволяє швидко отримати досить об'єктивну інформацію про рівень розвитку соціальних мотивів. Опитувальник заповнювався індивідуально для одного студента.

Згідно з другою педагогічною умовою для ефективного здійснення процесу підготовки майбутніх учителів-реабілітологів використано

потенціал фахових дисциплін для набуття знань про особливості інклюзивного навчання у напрямі реабілітаційної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами та про специфіку професійної діяльності вчителя загальноосвітньої школи в умовах інклюзивного навчання.

Для вдосконалення теоретичної і практичної підготовки майбутніх учителів-реабілітологів до роботи в умовах інклюзивного навчання розроблено програму курсу «Основи інклюзивної освіти» (тема «Реабілітаційна педагогіка»). До цієї теми уведено такий зміст: реабілітаційно-педагогічна діяльність як соціальна і психолого-педагогічна проблема, діти з порушенням у розвитку і поведінці, діти з труднощами в навчанні, класифікація причин відхилень у розвитку і навчанні дітей, їх причини, характеристика пограничних станів, методи діагностики дітей з особливими освітніми потребами, форми і технології реабілітаційної роботи, специфіка роботи з батьками дітей з особливими освітніми потребами тощо.

Одним з найбільш важливих концептуальних положень у вивченні курсу «Корекційна психопедагогіка» є інтегративний підхід. Практична спрямованість програми курсу «Корекційна психопедагогіка» для підготовки студентів полягає в можливості формування цілого ряду практичних умінь у сфері реабілітаційно-педагогічної роботи. Студентам пропонувалися методики виявлення особливостей уваги – (тест Бурдона), пам'яті (тест Бернштейна), мислення, уяви (тест Дж. Гілфорда), розумової працездатності (тест Векслера), кінестетики кисті (тест Г. Кумаріні).

Особливу увагу в процесі дослідно-експериментальної роботи приділено формуванню діагностичних умінь (вивчення особистості дитини і відхилень в її розвитку і навчанні). Процес освоєння студентами умінь в галузі реабілітаційно-педагогічної діяльності тривав в період педагогічної практики.

У процесі дослідно-експериментальної роботи в системі підготовки майбутніх вчителів-реабілітологів велику увагу приділено організації науково-дослідницької діяльності. Ми спиралися на досвід дослідницької діяльності студентів в ході вивчення навчального курсу «Педагогіка загальна», коли їх інформують про основні види майбутньої науково-дослідної діяльності, основи наукової організації, напрями роботи Студентського наукового товариства, проблематики наукових досліджень викладачів.

На третьому курсі студенти залучалися до написання науково-дослідницьких робіт реферативного характеру, які є першим етапом виконання випускної кваліфікаційної роботи та розкривають її теоретичні аспекти. Студенти мали можли-

вість вибору проблем для поглибленого вивчення з використанням діагностичних технологій, що набули поширення в системі реабілітаційної роботи в школі.

Третя педагогічна умова передбачала реалізацію квазіпрофесійної діяльності, спрямованої на освоєння способів і досвіду виконання конкретних професійних дій у ході інклюзивного навчання учнів.

Для формування готовності до інклюзивного навчання у напрямі реабілітаційно-педагогічної діяльності застосовано технології: ігрові технології, технологію формування продуктивної професійної поведінки, технологію корекційно-реабілітаційної роботи, ІКТ.

Ігрові технології мають величезний потенціал для побудови навчального процесу в інклюзивну класі. Однак специфіка класу передбачає певні вимоги до вибору ігрових технологій в ньому.

Корекційно-реабілітаційні заняття проводяться з учнями в міру виявлення педагогом, психологом і дефектологом індивідуальних прогалин в їх розвитку і навчання. Дуже важливо встановити наявний рівень розвитку і стану дитини за такими напрямками як фізичний стан, особливості та рівень розвитку пізнавальної сфери, ставлення до навчальної діяльності та її мотивації, особливості емоційно-особистісної сфери та засвоєння знань, умінь, навичок, передбачених програмою.

Серед індивідуально-групових занять виділяємо: удосконалення рухів і сенсорно-моторного розвитку, корекцію окремих напрямів розвитку психічної діяльності, розвиток основних розумових операцій, розвиток різних видів мислення, корекцію порушень в розвитку емоційно-особистісної сфери: (релаксаційні вправи для міміки обличчя, драматизація, читання за ролями тощо), розвиток мовлення, оволодіння технікою мови, розширення уявлень про навколишній світ, корекцію індивідуальних прогалин в знаннях.

З метою врівноваження стану нервової системи дітей, на окремих етапах уроку використовували фонограму лісу, співу птахів, записів легкої, заспокійливої музики. Наприклад, записи класичних творів Бетховена («Місячна соната» та ін.) тощо. Очевидно, що підготовка вчителя-реабілітолога до роботи в інклюзивному навчанні вимагає певних умінь, особливої психолого-педагогічної підготовки, знань прийомів практичної психотерапії [7, с.80].

У процесі реалізації третьої умови розроблено індивідуальну програму підготовки майбутніх учителів-реабілітологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів, яка об'єднала три взаємопов'язані проблеми: 1) кінцеву мету всієї програми

реабілітації або перелік знань, навичок і умінь, якими повинен опанувати студент; 2) рівень інтелектуального розвитку студента; 3) час і засоби для реалізації поставленої мети.

В організації та проведенні корекційно-реабілітаційної роботи значна роль відводилася первинному, проміжному і підсумковому медико-соціально-психолого-педагогічному консиліуму, який забезпечує координацію роботи фахівців на міждисциплінарному та міжвідомчому рівні, вносить корективи в план реабілітації та пропозиції про зняття або продовження патронажу або соціального супроводу. Вибір форм і методів корекційно-реабілітаційної роботи обумовлювався виявленими проблемами сім'ї з дитиною з інвалідністю, віковими факторами, особливостями особистісного розвитку.

У ході використання ІК технологій на початковому етапі певний психологічний бар'єр в online спілкуванні відчувають і викладачі, і студенти. Однією з причин може бути і мовна недосконалість: невиразність мовного запасу, певні стилістичні помилки. Такий стан може бути подолано при попередній підготовці до використання онлайн засобів навчання. Як правило, це досягається в процесі відеотренінгів, які проходять і студенти, і викладачі. Відеотренінг випереджає початок онлайн занять з використанням систем skype і openmitings. Студентам і викладачам пропонуються короткі тексти виступів, що містять емоційно-експресивні фрази і пропозиції. Після проголошення цих текстів спочатку по папері, потім напам'ять максимально виразно відбувається самоаналіз і самооцінка виступу.

Тренінг триває до повного засвоєння ролі оратора, лектора, людини, яка вільно викладає свої думки. Супровід процесу онлайн навчання з використанням систем скайп і openmitings відбувається в 3 кроки.

Крок перший. Прихильність до себе студентів і створення навчальної мотивації. Крок другий. Педагог починає працювати за своїм планом, постійно залучаючи студентів до партнерських відносин, в активну роботу, використовуючи інтерактивні методи: брейнстормінг, кейс-метод, проблемне навчання, евристичні методи, діалог, рольові, сюжетні ігри, розробка спільних проектів та ін. Крок третій. Заняття завершується візуалізацією вивченого матеріалу, повторенням основних, найбільш значних елементів пройденого матеріалу. Не менш важливим елементом заверша-

льного етапу заняття є самооцінка студентами власної активності (self assesment). Студенти діляться відчуттями про свою активність або, навпаки, пасивність на занятті, висловлюють побажання щодо поліпшення заняття і про свої можливості привнести певні поліпшення для активізації роботи студентів і викладача.

Висновки. Отже, нами обґрунтовані такі педагогічні умови: формування у студентів стійкої позитивної мотиваційної спрямованості до інклюзивного навчання через використання інтерактивних форм та активних методів навчання; використання практико-орієнтованого потенціалу змісту фахових дисциплін для набуття знань про особливості реабілітаційно-педагогічної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами; реалізація квазі-професійної діяльності, спрямованої на освоєння способів і досвіду виконання конкретних професійних дій у ході інклюзивного навчання учнів.

Реалізація першої умови забезпечувалася використанням інтерактивних форм (психолого-педагогічний практикум, лекції-бесіди, лекції-дискусії, лекції-консультації, прогресивна дискусія, дискусія в стилі телевізійного ток-шоу (Panel Debate), дискусія-діалог, закрита дискусія в мікрогрупах, робота в малих групах, психогімнастика), активних методів навчання («питання-відповідь», метод «обговорення напівголосно», метод клініки, евристичних питань, відтворення ситуації з професійної діяльності, ділові ігри, ігротерапія, вправи на релаксацію, підбір та створення індивідуального порт фоліо, сценарний метод, брейнстормінг, метод «шлюзу». З метою створення цілісного уявлення про рівень мотивації студентів використано «Карту розвитку соціальних мотивів». Реалізація другої умови передбачала оновлення змісту дисциплін («Основи інклюзивної освіти» «Корекційна психопедагогіка», «Педагогіка загальна», «Психолого-педагогічні основи корекційно-виховної роботи»); використання організаційних форм (семінар, дискусії, дебати, реферативні повідомлення, науково-дослідницька робота, педагогічна практика, поза аудиторна діяльність), методів (рольові ігри, аналіз педагогічних ситуацій, виконання завдань творчого характеру, комплекс психолого-педагогічних вправ, планування реабілітаційних занять). Реалізація третьої умови здійснювалась з використанням технологій: ігрові технології, технології корекційно-реабілітаційної роботи, технології формування продуктивної професійної поведінки, ІКТ.

Список використаних джерел

1. Ахметова Д. З., Нигматов З. Г., Челнокова Т. А. и др. Педагогика и психология инклюзивного образования: учеб. пособ. Казань: Познание, 2013. 255 с.
2. Глушко Е. Г. Подготовка будущих учителей к коррекционной работе с учащимися в условиях педагогического колледжа: дис. ... канд. пед. наук. Ростов-на-Дону, 2004. 188 с.

3. Гомонюк О. Педагогічні умови формування професійно значущих якостей у майбутніх реабілітологів. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Серія: Педагогічні науки*. 2014. № 8. С. 87–92.
4. Демчук А. В. Экспериментальная работа по формированию профессиональной готовности будущих учителей к реализации инклюзивного образования. *Балтийский гуманитарный журнал*. 2014. № 3. С. 15–18.
5. Кантор В. З. Социально-реабилитационные проблемы инклюзивного вузовского обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья. *Инклюзивное образование: проблемы совершенствования образовательной политики и системы*: материалы междунар. конф. (Санкт-Петербург, 19–20 июня 2008 г.). Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. С. 75–77.
6. Кузьмичева Т. В., Кобзева О. В. К вопросу подготовки педагогов инклюзивного образования. *The Emissia. Offline Letters*: электрон. науч. изд. 2013. Январь. URL: <http://www.emissia.org/offline/2013/1942.htm> (дата обращения: 04.09.2019).
7. Мищенко З. И. Дидактические основы подготовки учителя к коррекционно-развивающему обучению младших школьников: дис. ... канд. пед. наук. Курск, 2000. 212 с.
8. Морозов В. В. Реабилитационно-педагогический процесс в образовательных интернатных учреждениях: дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2001. 192 с.
9. Наин А. Я. Инновации в образовании: монография. Челябинск: [б. и.], 1995. 281 с.
10. Петрова Е. В. Технология социально-педагогической реабилитации детей-инвалидов в учреждении интернатного типа: дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2008. 191 с.
11. Толмачева Г. А. Формирование готовности учителей к обучению детей с задержкой психического развития в общеобразовательной школе: дис. ... канд. пед. наук. Рязань, 2004. 218 с.
12. Федина Л. В. Организационно-педагогические условия формирования готовности учителя к реабилитационной деятельности в системе повышения квалификации: дис. ... канд. пед. наук. Тобольск, 2002. 218 с.
13. Хафизуллина И. Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки: дис. ... канд. пед. наук. Астрахань, 2008. 213 с.
14. Шевців З. М. Теорія і методика професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу: дис. ... доктора пед. наук. Рівне, 2017. 608 с.

References

1. Akhmetova D. Z., Nyhmatov Z. H., Chelnokova T. A. y dr. Pedagogika y psikhologiya ynklyuzivnoho obrazovannya: ucheb. posob. Kazan': Poznanye, 2013. 255 s.
2. Hlushko E. H. Podgotovka budushchikh uchytel'ey k korrektsionnoy rabote s uchashchymysya v uslovyakh pedagogicheskogo kolledzha: dys. ... kand. ped. nauk. Rostov-na-Donu, 2004. 188 s.
3. Homonyuk O. Pedagogichni umovy formuvannya profesiynno znachushchikh yakostey u maybutnikh reabilitolohiv. *Naukovyy visnyk Skhidnoevropeys'koho natsional'noho universytetu imeni Lesi Ukrayinky. Seriya: Pedagogichni nauky*. 2014. № 8. S. 87–92.
4. Demchuk A. V. Éksperimental'naya rabota po formirovaniyu professyonal'noy hotovnosti budushchikh uchytel'ey k realizatsyy ynklyuzivnoho obrazovannya. *Baltyysky humanitarnyy zhurnal*. 2014. № 3. S. 15–18.
5. Kantor V. Z. Sotsyal'no-reabyl'tatsyonnye problemy ynklyuzivnoho vuzovskogo obuchen'ya lyts s ohranychennymy vozmozhnostyamy zdorov'ya. *Ynklyuzivnoye obrazovanye: problemy sovershenstvovaniya obrazovatel'noy polytyky y systemy: materyaly mezhdunar. konf. (Sankt-Peterburh, 19–20 yyunya 2008 h.)*. Sankt-Peterburh: Yzd-vo RHPU ym. A. Y. Hertseny, 2008. S. 75–77.
6. Kuz'mycheva T. V., Kobzeva O. V. K voprosu podgotovky pedagogov ynklyuzivnoho obrazovaniya. *The Emissia. Offline Letters: élektron. nauch. yzd.* 2013. Yanvar'. URL: <http://www.emissia.org/offline/2013/1942.htm> (data obrashcheniya: 04.09.2019).
7. Myshchenko Z. Y. Dydaktycheskiye osnovy podgotovky uchytelya k korrektsyonno-razvyvayushchemu obuchen'yu mladshykh shkol'nykov: dys. ... kand. ped. nauk. Kursk, 2000. 212 s.
8. Morozov V. V. Reabyl'tatsyonno-pedagogicheskyy protsess v obrazovatel'nykh ynternatnykh uchrezhdeniyakh: dys. ... kand. ped. nauk. Moskva, 2001. 192 s.
9. Nayn A. YA. Ynnovatsyy v obrazovaniy: monohrafiya. Chelyabinsk: [b. y.], 1995. 281 s.
10. Petrova E. V. Tekhnologiya sotsyal'no-pedagogicheskoy reabyl'tatsyy detey-ynvalydv v uchrezhdeniy ynternatnoho tipa: dys. ... kand. ped. nauk. Tambov, 2008. 191 s.
11. Tolmacheva H. A. Formirovaniye hotovnosti uchytel'ey k obuchen'yu detey s zaderzhkoy psikhicheskogo razvytiya v obshcheobrazovatel'noy shkole: dys. ... kand. ped. nauk. Ryazan', 2004. 218 s.
12. Fedyna L. V. Orhanyzatsyonno-pedagogicheskyye usloviya formirovaniya hotovnosti uchytel'ey k reabyl'tatsyonnoy deyatel'nosty v sisteme povysheniya kvalyfykatsyy: dys. ... kand. ped. nauk. Tobol'sk, 2002. 218 s.
13. Khafyzullyna Y. N. Formirovaniye ynklyuzivnoy kompetentnosti budushchikh uchytel'ey v protsesse professyonal'noy podgotovky: dys. ... kand. ped. nauk. Astrakhan', 2008. 213 s.
14. Shevtziv Z. M. Teoriya i metodyka profesiynoyi pidhotovky maybutnikh uchyteliv pochatkovoyi shkoly do roboty v ynklyuzivnomu seredovyshchi zahal'noosvitn'oho navchal'noho zakladu: dys. ... doktora ped. nauk. Rivne, 2017. 608 s.

Анна Чередник. Педагогические условия подготовки будущих учителей-реабилитологов к работе в условиях инклюзивного обучения учащихся

В статье обоснованы педагогические условия подготовки будущих учителей-реабилитологов к работе в условиях инклюзивного обучения учащихся. Раскрыто, что реализация первого условия (формирование у студентов устойчивой положительной мотивационной направленности к инклюзивного обучения через использование интерактивных форм и активных методов) обеспечивалась использованием интерактивных форм и активных методов обучения. Установлено, что вторая педагогическое условие (использование практико-ориентированного потенциала содержания профессиональных

дисциплин для приобретения знаний об особенностях реабилитационно-педагогической работы с детьми с особыми образовательными потребностями) предусматривала обновление содержания дисциплин «Основы инклюзивного образования» «Коррекционная психопедагогика», «Педагогика общая», «Психолого-педагогические основы коррекционно-воспитательной работы». Доказано, что реализация третьей педагогической условия (реализация квазипрофессиональной деятельности, направленной на освоение способов и опыта выполнения конкретных профессиональных действий в ходе инклюзивного обучения учащихся) осуществлялась с использованием технологий: игровые технологии, технологии коррекционно-реабилитационной работы, технологии формирования продуктивной профессиональной поведения, ИКТ.

Ключевые слова: педагогические условия, подготовка, будущие учителя-реабилитологи, инклюзивное обучение, инновационные формы, активные методы обучения, педагогические технологии.

Anna Cherednik. Pedagogical conditions of preparation of future rehabilitation specialists to work in conditions of inclusive students' training

The article substantiates pedagogical conditions of preparation of future rehabilitation teachers to work in the conditions of inclusive teaching of students. It is revealed that the realization of the first condition (formation of students of stable positive motivational orientation to inclusive learning through the use of interactive forms and active teaching methods) was ensured through the use of interactive forms (psychological-pedagogical practicum, lectures-discussions), panel talk (panel debate), panel discussion, closed discussion in microgroups, small group work, psycho-gymnastics), active teaching methods (question-answer here, the "half-voice discussion" method, the clinic method, heuristic questions, the reproduction of the professional situation, business games, game therapy, relaxation exercises, selection and creation of individual portfolio, scenario method, brainstorming, gateway method a holistic view of students' level of motivation was used by the "Map of Social Motives Development". socio-pedagogical work with children with special educational needs) provided for updating the content of disciplines ("Fundamentals of inclusive education" "Correctional psychopedagogy", "General pedagogy", "Psychological and pedagogical bases of correctional and educational work); use of organizational forms (seminar, discussions, debates, abstracts, research, pedagogical practice, out-of-class activities), methods (role-playing games, analysis of pedagogical situations, performance of creative tasks, complex of psychological and pedagogical exercises, planning of rehabilitation). It is proved that the realization of the third pedagogical condition (realization of quasi-professional activity aimed at mastering the ways and experience of performing specific professional actions during inclusive student learning) was carried out with the use of technologies: game technologies, technologies of correction and rehabilitation work, technology of formation of technology.

Keywords: pedagogical conditions, training, future rehabilitation teachers, inclusive teaching, innovative forms, active teaching methods, pedagogical technologies.

DOI: 10.33310/2518-7813-2019-66-3-262-268

УДК 378:355+613 014

Ольга ШОВКОПЛЯС

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії і методики дошкільної освіти
Глухівського національного педагогічного університету
імені Олександра Довженка, м. Глухів, Україна
e-mail: skarletolaa@gmail.com*

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З ДОШКІЛЬНИКАМИ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ТА ЗАРУБІЖНІЙ ОСВІТНІЙ ТЕОРІЇ Й ПРАКТИЦІ

У статті проаналізовано сучасний стан дослідження проблеми формування готовності майбутніх вихователів до здоров'язбережувальної діяльності з дошкільниками у вітчизняній та зарубіжній освітній теорії й практиці. Здійснено дефінітивний аналіз основних понять: «готовність», «готовність до діяльності», «професійна готовність», «здоров'язбережувальна діяльність», «компетентність».

Формування готовності майбутніх вихователів до здоров'язбережувальної діяльності з дошкільниками розглядається як професійна підготовка у вищій школі, мета якої полягає в набутті майбутніми вихователями певного рівня спеціальних педагогічних знань, умінь і навичок, розвитку педагогічних здібностей, особистісних професійних якостей, які на ґрунті стійкої педагогічної мотивації дозволять їм забезпечити формування у дітей дошкільного віку здоров'язбережувальної компетентності.

Ключові слова: готовність, готовність до діяльності, компетентність, майбутні вихователі, здоров'язбережувальна діяльність, здоров'язбережувальна компетентність, діти дошкільного віку.

Здоров'я – найвища цінність людського життя, провідний чинник благополуччя, економічного та культурного розвитку суспільства. Загострення сьогоденних та майбутніх протиріч може призвести в перспективі до катастрофічних наслідків. Тому питання, пов'язані з покращенням та збереженням здоров'я людини залишаються актуальними і знаходять своє розв'язання у наукових дослідженнях різного рівня.

Сприяння здоров'ю та здоровому способу життя визначене на рівні законодавства України як один з основних напрямів державної політики охорони здоров'я і освіти. З метою розв'язання цієї проблеми прийнято низку документів: «Національну програму патріотичного виховання населення, формування здорового способу життя, розвитку духовності та зміцнення моральних засад суспільства»; програму «Діти України»; «Про Концепцію розвитку охорони здоров'я населення України»; Постанову «Про затвердження комплексної програми «Здоров'я нації»; Цільову комплексну програму «Фізичне виховання – здоров'я нації»; «Про впровадження додаткових заходів щодо запобігання поширенню наркоманії серед дітей, учнівської та студентської молоді»; та ін. Але, як зазначає О. Шиян [21] нормативно-правова база державної освітньої політики з питань забезпечення здорового способу життя ще не є остаточно сформованою і такою, яка б повністю регламентувала здоров'я-

збережувальну діяльність в означеній сфері відповідними законодавчими або іншими нормативними документами. Однак, позитивним є те, що пріоритети цієї діяльності в Україні загалом збігаються з міжнародними пріоритетами в цій сфері [18].

В той же час результати різноманітних досліджень свідчать про наявну тенденцію погіршення показників здоров'я дітей та підлітків в Україні [10, 141 – 144]. Спостерігається кількісне зростання функціональних розладів, гострої та хронічної соматичної захворюваності, вроджених вад розвитку, синдрому дезадаптації, морфофункціональних відхилень, зростає число дітей інвалідів. Викликає чималу стурбованість той факт, що збільшується кількість дітей із розладами психіки та поведінки, відповідно зменшується група здорових дітей [10, 141 – 144].

Отже, проблема подальшого існування здорової нації є актуальною і своєчасною, а її вирішення обумовлює необхідність формування здорового способу життя у підростаючого покоління, починаючи з дошкільного віку. Про те, що ситуація зі станом здоров'я на державному рівні зумовлена перш за все відсутністю необхідних знань про здоров'я і здоровий спосіб життя йдеться у багатьох наукових дослідженнях: О. Жабоскрицької [9], В. Оржеховської [15], Н. Самойлової [17], О. Філіпп'євої [20]). Сказане вище висуває на перший план проблему включення здоров'я в

число життєвих цінностей дошкільників, формування у них компетентності здоров'язбереження як передумови й запоруки здорового способу життя.

Згідно Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти здоров'язбережувальна компетентність – здатність учасника освітнього процесу застосовувати в умовах конкретної ситуації сукупність здоров'язбережувальних компетенцій, дбайливо ставитися до власного здоров'я та здоров'я інших людей [16]. Аналіз сучасних досліджень українських науковців дає змогу констатувати що під поняттям здоров'язбережувальної компетентності слід розуміти характеристики, властивості людини, спрямовані на збереження фізичного, соціального, психічного та духовного здоров'я – свого та оточення [14, 87]

Здоров'язбережувальна компетентність включає певний обсяг знань про здоров'я та чинники його збереження, сформоване ціннісне ставлення до здоров'я, комплекс здоров'язбережувальних життєвих навичок і здатність використовувати їх у відповідних життєвих ситуаціях. Забезпечити можливість для закріплення життєвих навичок, що сприяють фізичному, соціальному, психічному і духовному здоров'ю можливо шляхом залучення дітей до різних видів активної діяльності у цілеспрямовано створеному здоров'язбережувальному середовищі.

Загальновідомо, що у розвиненому суспільстві рівень здоров'я значною мірою пов'язаний із рівнем освіти. Чим вищий освітній рівень певного соціального середовища, тим кращі, як правило, у ньому узагальнені показники здоров'я. Звідси випливає, що завдання збереження й зміцнення здоров'я потрібно розв'язувати, насамперед, педагогічними засобами, при цьому, освіта в аспекті здоров'язбереження розуміється комплексно: і як надання інформації, і як навчання методів, прийомів і навичок здорового способу життя, і як виховання в душі безумовного пріоритету цінностей індивідуального і громадського здоров'я в усіх його проявах, сферах, рівнях [6, 94].

Формування здоров'язбережувальної компетентності у дітей дошкільного віку можливе за умови наявності відповідного рівня професійної компетентності вихователя у сфері здоров'язбереження і організації системи профілактично-оздоровчих заходів. В даному контексті особливої актуальності набуває проблема формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх вихователів ще на етапі фахової підготовки, що забезпечуватиме мотиваційну, ціннісну та діяльнісну спрямованість власної професійно-практичної діяльності на збереження та зміцнен-

ня здоров'я. В розрізі даного питання нам імпонує визначення Н. Башавець, яка під здоров'язбережувальною компетентністю розуміє високий рівень майстерності виконання особистістю здоров'язбережувальної діяльності, що характеризується глибоким знаннями щодо збереження та зміцнення здоров'я, можливість вільного володіння здоров'язбережувальною діяльністю та відповідними компетенціями. Вона супроводжується переконаністю у важливості організації власних здоров'язбережувальних дій [3, 120 – 121].

Різним аспектам досліджуваної проблеми було присвячено наукові праці та посібники. Питанню формування здорового способу життя дітей і молоді присвятили свої праці О. Вакуленко, В. Васильєв, Г. Голобородько, О. Дубогай, В. Зайцев, В. Касаткін, Т. Кириченко, Ю. Лісичин, С. Свириденко, Л. Сущенко, Н. Хоменко та ін. Сьогодні у цьому напрямку продовжують працювати вітчизняні та зарубіжні вчені, серед яких слід відзначати: Г. Апанасенко, В. Войтенко, І. Гундаров, В. Куліков, І. Муравов, В. Петленко, Л. Попова та ін.

Медико-біологічні особливості зміцнення здоров'я підростаючого покоління розглядають у своїх працях М. Амосов, Г. Апанасенко, І. Аршавський, В. Волков, Т. Данилюк, Л. Звиняковський, М. Саричев та ін.

Проблеми формування здорового способу життя школярів в освітньому процесі цікавили таких науковців як Т. Баєва, Б. Брилін, В. Білик, О. Гауряк, А. Герасимчук, А. Гужаловський, С. Ігнатенко, В. Кузьменко, С. Лапаєнко, Т. Лясота, В. Лисяк, О. Маркова, К. Палієнко, В. Рева, С. Свириденко, В. Солнцева, С. Страшко, О. Жабокрицька, М. Шарапа, І. Шеремет та ін.

Проблеми використання здоров'язбережувальних технологій у системі освіти досліджують Т. Бойченко, Н. Денисенко, А. Мітяєва, В. Єфімова, М. Смірнов, М. Степанова, Л. Тіхомірова, І. Чупаха та ін.

Питання формування здоров'язбережувального освітнього середовища через реалізацію здоров'язбережувальних освітніх технологій в навчально-освітньому процесі досліджували: Л. Антонова, І. Борисова, Е. Вайнер, Л. Вашлаєва, Ю. Науменко, С. Оржеховська, Т. Паніна, О. Петров, А. Севрук, В. Серіков та ін.

Проблемі створення освітнього середовища, що сприяє збереженню та зміцненню здоров'я дітей, присвячені наукові праці М. Башмакова, Я. Берегового, Л. Бережної, В. Ільченка, С. Дудка, В. Ковалько, М. Малашенка, А. Маджуги, П. Матвієнка, Н. Міллер, А. Морозової, С. Омельченко, О. Підгорної, Н. Рилової, Г. Спиченка, М. Степанової та ін.

Серед сучасних досліджень заслуговують на увагу роботи українських учених: О. Аксьонової, Т. Андрющенко, Г. Беленької, О. Богиніч, Е. Вільчковського, О. Денисенко, Т. Книш Л. Лихолід Л. Лохвицької, С. Лупінович М. Машовець. Л. Мельник А. Михайліченко А. Музирова, В. Нестеренко, Л. Швецової та зарубіжних дослідників: Л. Волошиної, О. Кабачек, Е. Казіна, А. Кузнецової, С. Мамулова, Д. Соколова, С. Стівенсона, у наукових працях яких висвітлено шляхи здоров'язбереження і здоров'яформування у дітей дошкільного віку.

Водночас, в межах означеної нами теми, нас більше цікавлять дослідження зарубіжних та вітчизняних учених щодо проблеми формування готовності майбутніх вихователів до здоров'язбережувальної діяльності з дошкільниками. Теоретичний аналіз вищезазначених досліджень передбачає тлумачення сутності базових понять з досліджуваної теми: «готовність», «готовність до діяльності», «професійна готовність», «здоров'язбережувальна діяльність», «компетентність»

Категорію готовності сьогодні активно досліджують у зв'язку зі співвіднесенням її з процесом формування і становлення майбутніх спеціалістів для різних галузей професійної діяльності. Крім того, готовність як потенційний стан особистості професійно підготовленого спеціаліста розглядається і як теоретична проблема, і як практично орієнтований підхід [2, 79-81].

Поняття «готовність» є предметом дослідження вітчизняних учених (як психологів так і педагогів). Семантичний аналіз поняття «готовність» варто розпочати з визначення В. Даля «готова (про людину), та що приготувалася, така, що зібралася зовсім, що пристосувалася до чогось; яка може та бажає виконувати. Готуватися, збиратися, знаряджатися, налаштовуватися на щось. Готовність же – стан чи властивість готового» [7].

Професійна готовність є результатом процесу підготовки до майбутньої педагогічної діяльності. В аспекті досліджуваної проблеми заслуговують на увагу наукові розвідки вчених, що стосуються фахової підготовки педагогів та їхньої готовності до професійної діяльності, зокрема: Г. Беленької, Л. Бірюк, А. Богуш, М. Вакуліної, К. Дурай-Новакової, М. Дьяченко, І. Єрмакової, Л. Кандилович, Н. Кузьміної, Н. Луцан, Г. Нессен, Є. Панько, Л. Сохань та ін.

У професійній освіті формування готовності до професії науковці вважають кінцевим результатом професійної підготовки майбутніх фахівців. Воно відбувається в процесі професійної підготовки. Огляд словникових визначень дає змогу дійти висновку про те, що термін

«підготовка» збагачує поняття «готовність»: підготовку до професії розглядають як процес формування готовності до неї, а готовність – як результат професійної підготовки. При цьому передбачається, що якість готовності фахівця багато в чому визначається якістю його професійної підготовки. Поняття «підготовка» і «готовність» розглядаються більшістю науковців як взаємопов'язані та взаємозумовлені. Так, В. Ковальов під підготовкою розуміє «динамічний процес, кінцевою метою якого є формування такої професійної якості, як готовність», а на думку К. Дурай-Новакової, професійна підготовка до практичної діяльності – це не що інше, як формування готовності до неї [8].

Серед дискусійних питань, пов'язаних з поняттям «готовність», у наукових дослідженнях останніх років спостерігається тенденція розкриття вченими сутності поняття «готовність до діяльності» через зміст поняття «компетентність». Це пов'язане з тим, що зміст поняття «готовність» охоплює як психологічну готовність, що є базою та стійкою платформою діяльності, так і практичну (професійну) готовність для застосування всіх знань і вмінь.

В. Болотовим та В. Сериковим поняття «компетентність» трактується як спосіб існування знань, умінь, освіченості, що сприяє особистісній самореалізації, знаходженню особистістю свого місця в суспільстві, в результаті чого освіта постає як високо мотивована, особистісно-орієнтована, що забезпечує максимальну затребуваність особистісного потенціалу, визнання особистості оточенням й усвідомлення нею власної значущості [4, 8 – 14].

Компетентність педагогічна (в перекладі з нім. kompetenz, франц. competence, лат. com-petens – відповідний, здібний) – високий рівень володіння складниками теоретичної й практичної готовності до педагогічної діяльності, характеристика професіоналізму вчителя. Педагогічна компетентність містить й інші компоненти: індивідуальний стиль педагогічної діяльності, творчий підхід до неї, розвинену педагогічну рефлексію [14].

Ми погоджуємося з науковцями (І. Бех, О. Дубасенюк, В. Лозова, Н. Ничкало, С. Подмазін, О. Пруцакова, В. Сериков та ін.), що компетентність – це рівень готовності до діяльності в певній сфері, ступінь оволодіння знаннями, способами діяльності, необхідними для прийняття правильних та ефективних рішень; компетентності – змістовні узагальнення теоретичних та емпіричних знань, представлених у формі понять, принципів, смислоутворювальних положень; багатофункціональні, міжпредметні й трансдисциплі-

нарні компетенції називаються базовими; до них належать: загальнонаукові, соціально-економічні, цивільно-правові, інформаційно-комунікаційні, політехнічні, загальнопрофесійні компетентності.

Особливу значущість для нашого дослідження мають роботи науковців, у яких ґрунтовно висвітлено процес підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти і його результат – готовність чи фахова компетентність, зокрема: фахова підготовка майбутніх вихователів до фізичного виховання дітей дошкільного віку (Ю. Коваленко, С. Петренко, О. Шовкопляс та ін.); робота в сім'ях (А. Залізник, Н. Ковалевська та ін.); використання комп'ютерних технологій (С. Дяченко, І. Мардарова, О. Чекан та ін.); прогностична діяльність (Н. Давкуш); творча професійна діяльність (С. Гаврилюк, Н. Голота, Л. Загородня, О. Листопад, В. Любима, Л. Макрідіна, О. Попович, О. Семенов та ін.); навчання іноземної мови дітей дошкільного віку (І. Мордоус, Т. Шкваріна та ін.); екологічне виховання дошкільників (О. Вашак, Т. Науменко, В. Нестеренко та ін.) [13].

Питання, що стосуються реалізації компетентнісного підходу в освітній галузі, зокрема компетентності здоров'язбереження як важливої складової ключових компетентностей майбутнього педагога в цілому, були предметом наукових пошуків І. Анохіна, Д. Вороніна, І. Зімньої, Г. Мешка, В. Омеляненка, В. Сергієнка, Н. Тамарської та ін. В роботах учених закладено основи для розуміння здоров'язбережувальної компетентності як інтегральної якості особистості, яка впливає як на професійну, так і на особистісну складові життєдіяльності людини.

Нам особливо імпонують думки І. Анохіна (здоров'язбережувальна компетентність як «готовність самостійно вирішувати завдання, пов'язані з підтримкою, зміцненням та збереженням здоров'я, як свого, так і оточуючих» [1]), Н. Тамарської (суть поняття «здоров'язбережувальна компетентність» проявляється у проведенні профілактичних заходів і застосуванні здоров'язбережувальних технологій людьми, що знають закономірності процесу здоров'язбереження» [19]) та Д. Вороніна. Зокрема, Д. Воронін зазначає, що «здоров'язбережувальна компетентність передбачає не тільки медично-валеологічну інформативність, але й застосування здобутих знань на практиці, володіння методиками зміцнення здоров'я й запобігання захворюванням. Формування спрямованості мислення на збереження й зміцнення здоров'я, на думку вченого, це – невід'ємний компонент здоров'язбережувальної компетентності педагогів» [5, 25 – 28].

Коротко зупинимося на розкритті змістового наповнення понять «діяльність», «здоров'я-

збережувальна діяльність». Так, К. Крутій, О. Фунтікова під терміном «діяльність» розуміють «спосіб буття людини в довкіллі, здатність вносити в діяльність зміни. Основні компоненти діяльності: мета, відповідно до якої перетворюється предмет в об'єкт, на який спрямовано діяльність; засіб реалізації мети; результат – є природа й суспільство, а її загальним наслідком – олюднена природа» [12].

Здоров'язбережувальна діяльність та її функції в процесі формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів були предметом наукових пошуків Н. Кравчук. Дослідниця пропонує наступне визначення терміну: «здоров'язбережувальна діяльність» – це категорія, що характеризує вид діяльності людини, яка спрямована на формування, збереження та зміцнення здоров'я як свого власного, так і інших людей, формування культури здоров'я, екології здоров'я, цілісної (холістичної) формули здорового способу життя, а також здатність вносити зміни в довкілля, спосіб власного життя та оточуючих людей, використовуючи та поєднуючи оптимальні методи навчання і виховання та вміння прогнозувати очікуваний результат [11].

Теоретичний аналіз джерельної бази засвідчує, що науковцями у вітчизняній та зарубіжній освітній теорії й практиці досліджувалися різні аспекти підготовки майбутніх вихователів до багатьох видів діяльності, але проблема формування готовності майбутніх вихователів до здоров'язбережувальної діяльності з дошкільниками не була предметом спеціального педагогічного дослідження.

Існуючі наукові надбання лише фрагментарно розкривають окремі аспекти формування готовності майбутніх вихователів до здоров'язбережувальної діяльності з дошкільниками, не торкаючись при цьому її у цілому.

Однак, критичний аналіз сучасного стану розробки нашої проблеми та *теоретичних* підходів у вітчизняній та зарубіжній освітній теорії й практиці щодо тлумачення сутності понять «готовність», «готовність до діяльності», «професійна готовність», «здоров'язбережувальна діяльність», «компетентність» дає нам змогу уточнити основну дефініцію дослідження (у межах нашого дослідження) у такій редакції: «формування готовності майбутніх вихователів до здоров'язбережувальної діяльності з дошкільниками це професійна підготовка у вищій школі, мета якої полягає в набутті майбутніми вихователями певного рівня спеціальних педагогічних знань, умінь і навичок, розвитку педагогічних здібностей, особистісних професій-

них якостей, які на ґрунті стійкої педагогічної мотивації дозволять їм забезпечити формування у дітей дошкільного віку здоров'язбережувальної компетентності».

Стаття не вичерпує розв'язання всіх аспектів проблеми формування готовності майбутніх вихователів до здоров'язбережувальної діяльності з дошкільниками.

Подальшої розробки потребує питання розкриття й обґрунтування змісту, форм і методів формування готовності майбутніх вихователів до здоров'язбережувальної діяльності з дошкільниками, що і становить перспективу подальших наукових розвідок.

Список використаних джерел

1. Анохина И. А. Приобщение дошкольников к здоровому образу жизни : методические рекомендации. Ульяновск, 20-2007. 80 с.
2. Антоненко О. В. Формування готовності майбутніх учителів фізичного виховання до роботи в сучасній загальноосвітній школі. *Педагогіка, психологія та мед.-біол. пробл. фіз. виховання і спорту*. 2006. № 10. С. 79 – 81
3. Башавець Н. А. Здоров'язбережувальна компетентність майбутнього фахівця як основа його культури. *Наука і освіта*. 2013. № 1 – 2. С. 120 – 121.
4. Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе. *Педагогика*. 2003. № 10. С. 8 – 14
5. Воронін Д. Є. Здоров'язберігаюча компетентність студента в соціально-педагогічному аспекті. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2006. № 2. С. 25 – 28.
6. Гаркуша С. В. Формування готовності майбутніх фахівців фізичного виховання до використання здоров'язбережувальних технологій: теоретико-методичний аспект : монографія. Чернігів, 2014. 392 с. С. 94
7. Даль В. *Толковый словарь живого великорусского языка*: Т. 1-4. Москва, 1981 699 с.
8. Дурай-Новикова К. М. Формирование профессиональной готовности к педагогической деятельности. Москва, 1983. 356 с. С. 131
9. Жабокрицька О. В. Педагогічні умови виховання основ здорового способу життя підлітків у позакласній діяльності : дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.07 Київ, 2003. 260 с
10. Загородній В. В. Сучасні проблеми здоров'я дитячого населення шкільного віку та шляхи її вирішення. *Вісник Чернівецького національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка*. Вип. 129. Том 3. Серія : Педагогічні науки : Збірник. Чернігів, 2015. С. 141 – 144
11. Кравчук Н. П. Здоров'язбережувальна діяльність та її функції в процесі формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. *Наукове мислення*. Умань, 2019. URL: <http://naukam.triada.in.ua/index.php/18-pedagogika/24-zdorov-yazberezhuvalna-diyalnist-ta-jiji-funktsiji-v-protse-si-formuvannya-zdorov-yazberezhuvальноi-kompetentnosti-majbutnikh-vikhovateliv-doshkilnikh-navchalnikh-zakladiv> (дата звернення: 13.08.2019)
12. Крутий К. Л. *Дошкільна освіта : словник-довідник: понад 1000 термінів, понять та назв*. Запоріжжя, 2010. 324 с.
13. Любима В. В. Формування готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до творчої самореалізації у професійній діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Глухів, 2018. 300 с.
14. Овчарук О. В. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: *Бібліотека з освітньої політики*. Київ, 2004. 112 с, С. 87
15. Оржеховська В. М. Превентивна педагогіка: Науково-методичний посібник. АПНУ, Інститут проблем виховання. Ізмаїл, 2006. 263 с.
16. Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти» від 23 листопада 2011 р. № 1392. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF> (дата звернення: 13.08.2019)
17. Самойлова Н. В. Розвиток валеологічної компетентності студентів у процесі навчання безпеки життєдіяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Харків, 2011. 19 с
18. Ст. 356. Здоров'є-21: Основы политики достижения здоровья для всех в Европейском регионе ВОЗ: введение *Цивільний кодекс України від 16 січ. 2003 р. № 435-IV. Відом. Верховної Ради України*. 2003. № 40 – 44. Копенгаген, 1998. № 5
19. Тамарская Н. В. Управление учебно-воспитательным процессом в классе (здоровьесберегающий аспект) : Учебно-методическое пособие для учителя. Калининград, 2002. 31 с.
20. Філіпп'єва О. А. Підготовка майбутніх учителів до валеологічного виховання молодших школярів : метод. посіб. Херсон, 2006. 100 с
21. Шиян О. Нормативно-правове забезпечення державної освітньої політики щодо здорового способу життя молоді. *Національна академія державного управління при Президентові України* URL: [http://www.dridu.dp.ua/vidavnictvo/2009/2009-01\(1\)/Shiyan.pdf](http://www.dridu.dp.ua/vidavnictvo/2009/2009-01(1)/Shiyan.pdf) (дата звернення: 13.08.2019)

References

1. Anokhyna, Y. A. (2007) Pryobshchenye doshkolnykov k zdorovomu obrazu zhyzny : metodycheskiye rekomendatsyy [Introduction of preschoolers to a healthy lifestyle : guidelines] Ulyanovsk [in Russian].
2. Antonenko, O. V. (2006) Formuvannya hotovnosti maibutnikh uchyteliv fizychnoho vykhovannia do roboty v suchasni zahalnoosvitnii shkoli. *Pedahohika, psykholohiia ta med.-biol. probl. fiz. vykhovannia i sportu*. [Formation of physical education future teachers' readiness to work in a modern secondary school. Pedagogy, psychology and med.-biol. problems of physical education and sports] Kyiv [in Ukrainian].
3. Bashavets, N. A. (2013) Zdoroviazberezhuvalna kompetentnist maibutnoho fakhivtsia yak osnova yoho kultury. [Health saving competence of the future specialist as the basis of his culture] Science and education. Kyiv [in Ukrainian].
4. Bolotov, V. A. (2003) Kompetentnostnaia model: ot ydey k obrazovatelnoi prohramme [Competence model: from idea to educational program] Pedagogy. [in Russian].

5. Voronin, D. Ye. (2006) Zdoroviazberihaiucha kompetentnist studenta v sotsialno-pedahohichnomu aspekti. Pedahohika, psykholohiia ta medyko-biolohichni problemy fizychnoho vykhovannia i sportu. [Health-saving competence of the student in the socio-pedagogical aspect] Pedagogy, psychology and medico-biological problems of physical education and sport. Kyiv [in Ukrainian].
6. Harkusha, S. V. (2014) Formuvannia hotovnosti maibutnikh fakhivtsiv fizychnoho vykhovannia do vykorystannia zdoroviazberezhuvalnykh tekhnolohii: teoretyko-metodychnyi aspekt : monohrafiia. [Forming of physical education future specialists' readiness for using of health-saving technologies: theoretical and methodological aspect] monograph. Chernihiv [in Ukrainian].
7. Dal, V. (1981) Tolkovyyi slovar zhivogo velikorusskogo yazyika [Explanatory dictionary of the living great Russian language] Moscow [in Russian].
8. Durai-Novakova, K. M. (1983) Formirovanie profesionalnoy gotovnosti k pedagogicheskoy deyatelnosti [Forming of professional readiness for pedagogical activity] Moscow [in Russian].
9. Zhabokrytska, O. V. (2003) Pedahohichni umovy vykhovannia osnov zdorovoho sposobu zhyttia pidlitkv u pozaklasnii diialnosti : dys. ... kandydata ped. nauk: 13.00.07 [Pedagogical conditions of a healthy lifestyle bases' education of teenagers in extracurricular activities] dis. ... candidate of ped. sciences Kyiv [in Ukrainian].
10. Zahorodnii, V. V. (2015) Suchasni problemy zdorovia dytiachoho naselennia shkilnoho viku ta shliakhy yii vyrishennia. Pedahohichni nauky [Modern problems of schoolers' health and ways of its solution] Pedagogical Sciences Collection Chernihiv [in Ukrainian].
11. Kravchuk, N. P. (2019) Zdoroviazberezhuvalna diialnist ta yii funktsii v protsesi formuvannia zdoroviazberezhuvalnoi kompetentnosti maibutnikh vykhovateliv doshkilnykh navchalnykh zakladiv. [Health saving activity and its functions in the process of health care competence of future preschool teachers' forming] Uman Retrieved from <http://naukam.triada.in.ua/index.php/18-pedagogika/24-zdorov-yazberezhuvalna-diyalnist-ta-jiji-funktsiji-v-protsesi-formuvannya-zdorov-yazberezhuvalnoji-kompetentnosti-majbutnikh-vikhovateliv-doshkilnykh-navchalnykh-zakladiv.htm> [in Ukrainian].
12. Krutii, K. L. (2010) Doshkilna osvita : slovnyk-dovidnyk: ponad 1000 terminiv, poniat ta nazv [Pre-school education : dictionary-reference: more than 1000 terms, concepts and names] Zaporizhzhia [in Ukrainian].
13. Liubyva, V. V. (2018) Formuvannia hotovnosti maibutnikh fakhivtsiv doshkilnoi osvity do tvorchoi samorealizatsii u profesiinii diialnosti [Forming of preschool education future specialists' readiness for creative self-realization in professional activity] dis. ... candidate of ped. sciences Hlukhiv [in Ukrainian].
14. Ovcharuk, O. V. (2004) Kompetentisnyi pidkhid u suchasni osviti: svitovyi dosvid ta ukrainski perspektyvy: Biblioteka z osvitnoi polityky [Competence approach in modern education: world experience and Ukrainian perspectives] Kyiv [in Ukrainian].
15. Orzhekhovska, V. M. (2006) Preventyvna pedahohika: Naukovo-metodychnyi posibnyk [Preventive pedagogy] Scientific and methodical manual Izmail [in Ukrainian].
16. Pro zatverdzhennia Derzhavnogo standartu bazovoi i povnoi zahalnoi serednoi osvity» vid 23 lystopada 2011 r. № 1392 [About the approval of the State standard of basic and complete General secondary education, November 23, 2011 No. 1392] Retrieved from <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF.htm> Kyiv [in Ukrainian].
17. Samoilova, N. V. (2011) Rozvytok valeolohichnoi kompetentnosti studentiv u protsesi navchannia bezpeky zhyttiediialnosti [Development of students' valeological competence in the process of life safety training] avtoref. dys. ... kand. ped. nauk. Kharkiv [in Ukrainian].
18. St. 356. Zdorove-21: Osnovy polityky dostyazhenia zdorovia dlia vseh v Evropeiskom rehyone VOZ: vvedenye Tsyvilnyi kodeks Ukrainy vid 16 sich. 2003 r. № 435-IV. Vidom. Verkhovnoi Rady Ukrainy. 2003. № 40 – 44. [Policy framework for health for all in the who European region: introduction] Kopenhagen [in Russian].
19. Tamarskaia, N. V. (2002) Upravleniye uchebno-vospytatelnykh protsessom v klasse (zdorovesberehaiushchy aspekt) [Management of educational process in the classroom (health-saving aspect)] Aid for teachers. Kaliningrad [in Russian].
20. Filippieva, O. A. Pidhotovka maibutnikh uchyteliv do valeolohichnoho vykhovannia molodshykh shkoliariv (2006) [Training of future teachers to valeological education of junior schoolchildren] method. possib. [in Ukrainian].
21. Shyian, O. (2009) Normatyvno-pravove zabezpechennia derzhavnoi osvitnoi polityky shchodo zdorovoho sposobu zhyttia molodi [Legal and regulatory support of the state educational policy in relation to healthy lifestyles of young people] Retrieved from [http://www.dridu.dp.ua/vidavnictvo/2009/2009-01\(1\)/Shyian.pdf](http://www.dridu.dp.ua/vidavnictvo/2009/2009-01(1)/Shyian.pdf) htm Kyiv [in Ukrainian].

Ольга Шовкопляс. Формирование готовности будущих воспитателей к здоровьесохраняющей деятельности с дошкольниками в отечественной и зарубежной образовательной теории и практике

В статье проанализировано современное состояние исследования проблемы формирования готовности будущих воспитателей к здоровьесохраняющей деятельности с дошкольниками в отечественной и зарубежной образовательной теории и практике. Осуществлен дефинитивный анализ основных понятий: «готовность», «готовность к деятельности», «профессиональная готовность», «здоровьесохраняющая деятельность», «компетентность».

Формирование готовности будущих воспитателей к здоровьесохраняющей деятельности с дошкольниками рассматривается как профессиональная подготовка в высшей школе, цель которой заключается в приобретении будущими воспитателями определенного уровня специальных педагогических знаний, умений и навыков, развития педагогических способностей, личностных профессиональных качеств, которые на почве устойчивой педагогической мотивации позволят им обеспечить формирование у детей дошкольного возраста здоровьесохраняющей компетентности.

Ключевые слова: готовность, готовность к деятельности, компетентность, будущие воспитатели, здоровьесохраняющая деятельность, здоровьесохраняющая компетентность, дети дошкольного возраста.

Olha Shovkoplias. Forming future preschool teachers' readiness to health-saving activity with preschoolers in domestic and foreign educational theory and practice

The article analyzes the current state of the study of future preschool teachers' readiness to health-saving activity with preschoolers in domestic and foreign educational theory and practice. The article considers the relevance of the problem of healthy lifestyle in the younger generation forming, starting from preschool age.

Despite the considerable interest of scientists to the issues of personality's readiness for teaching, which reflect future specialists of preschool education preparation process and its result: readiness or professional competence (professional training of future preschool teachers for physical education of preschoolers – Yu. Kovalenko, S. Petrenko, O. Shovkoplias and other; work in families – O. Zalizniak, N. Kovalevska and other; using computer technologies – S. Diachenko, I. Mardarova, O. Chekan and other; predictive activity – N. Davkush; creative professional activity – S. Havryliuk, N. Holota, L. Zahorodnia, O. Lystopad, V. Liubyva, L. Makridina, O. Popovych, O. Semenov and other; teaching a foreign language to preschoolers – I. Mordous, T. Shkvarina and other; environmental education of preschoolers – O. Vashak, T. Naumenko, V. Nesterenko and other)), the issue of future preschool teachers' readiness forming to health-saving activity with preschoolers both in theoretical and in practical aspect remains little studied, which is manifested in the lack of a unified understanding of this phenomenon; further development requires the issue of disclosure and justification of the content, forms and methods of future preschool teachers' readiness' forming to health-saving activity with preschoolers.

The basic concepts are analyzed in article: «readiness», «readiness to activity», «health-saving activity», professional activity».

The concept «forming future preschool teachers' readiness to health-saving activity with preschoolers is considered as professional training in higher education, the purpose of which is to acquire future preschool teachers a certain level of special pedagogical knowledge, skills, development of their pedagogical abilities, personal professional qualities, which on the basis of sustainable pedagogical motivation will allow them to ensure the formation of preschoolers health-saving competence».

Key words: readiness, readiness to activity, readiness to professional activity, competence, future preschool teachers, health-saving activity, health-saving competence, preschoolers.

DOI: 10.33310/2518-7813-2019-66-3-269-273

УДК 378.091.33: [355.23:356.13] (043.3)

Світлана ШУМОВЕЦЬКА,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри педагогіки та соціально-економічних дисциплін

Національної академії Державної прикордонної служби ім. Б. Хмельницького,

м. Хмельницький, Україна

sv_shumovetska@ukr.net

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ: ВИКОРИСТАННЯ ДІАЛОГІЧНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ

У статті висвітлено особливості використання діалогічних методів навчання в системі формування професійної культури майбутніх офіцерів-прикордонників. Визначено, що діалогічні методи мають важливе значення для формування професійної культури майбутніх захисників кордону, оптимізації їх міжособистісних відносин. Вони дозволяють учити курсантів правил, цінностей та норм професійної культурної взаємодії між людьми, особливостей професійної взаємодії у пунктах пропуску через державний кордон. Використання діалогових методів навчання допомагає формувати вміння і навички курсантів вільно, комунікативно виправдано користуватися мовними засобами у різних формах, сферах і жанрах мовлення, тобто забезпечити належний рівень комунікативного компонента їх професійної культури.

Ключові слова: професійна культура, офіцер-прикордонник, охорона кордону, діалогічні методи, курсанти, пункт пропуску, спілкування.

Постановка проблеми. Професійна культура офіцера-прикордонника як системне утворення характеризує певний спосіб його професійної діяльності, охоплює сукупність способів професійної діяльності, принципів, методів, прийомів взаємодії і спілкування в системах «людина – людина», «людина – суспільство», необхідних для захисту та оборони державного кордону. Від професійної культури офіцера-прикордонника суттєвим чином залежить ефективність його професійної діяльності та виконання завдань з охорони державного кордону. Саме тому визначення шляхів формування професійної культури в системі професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників є важливим завданням педагогіки вищої військової школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На сьогодні дослідники вивчають різні аспекти формування і розвитку майбутніх офіцерів-прикордонників. Зокрема І. Балицький висвітлює особливості професійної культури персоналу Державної прикордонної служби, що здійснює прикордонний контроль в пунктах пропуску на шляхах міжнародних сполучень є предметом уваги [1]. Формування професійної культури офіцерів-прикордонників в умовах службової діяльності є предметом наукових зацікавлень І. Почекаліна [7]. В. Царенко, В. Хома та В. Мірошніченко розкрили сутність професійної культури прикордонника [11], Т. Щеголева запропонувала основні напрямки формування професійної культури майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі ви-

вчення дисциплін гуманітарного циклу [12]. Незважаючи на це потребує подальшого дослідження проблема формування професійної культури майбутніх офіцерів-прикордонників з урахуванням нових викликів прикордонної безпеки.

Постановка завдання. Метою статті є висвітлення особливостей використання діалогічних методів навчання в системі формування професійної культури майбутніх офіцерів-прикордонників.

Виклад основного матеріалу. Необхідність виокремлення серед педагогічних умов уваги до діалогічних методів обумовлена особливостями професійної діяльності офіцера-прикордонника та структурою його професійної культури. Професія офіцера-прикордонника належить до соціономічного типу «людина – людина», що передбачає велику вагу взаємодії між людьми, значення належного керівництва їхньою діяльністю. Специфіка професійної діяльності офіцерів-прикордонників полягає в тому, що вона відбувається в умовах постійного й безперервного спілкування: офіцери – керівники прикордонних підрозділів – виконують завдання професійної діяльності під час взаємодії зі всім персоналом, у тісному контакті з іншими людьми, зокрема представниками інших правоохоронних органів та органів місцевого самоврядування, жителями прикордоння. Окрім того, значення безпосереднього живого контакту з іншими людьми полягає в тому, що таким чином запозичується чужий досвід, відточується власний, що необхідно для розкриття індивідуальних сутнісних сил людини як професіонала.

Загалом значення комунікативного компонента професійної культури обумовлено тим, що професія офіцера-прикордонника передбачає широкий спектр міжособистісних контактів на різних рівнях, насамперед колективні узгоджені дії персоналу відділів прикордонної служби з метою недопущення або припинення протиправних дій у прикордонних районах. У цьому випадку комунікативний компонент професійної культури передбачає не тільки готовність до обміну інформацією, але насамперед відображає здатність майбутнього офіцера-прикордонника до взаємодії, до взаєморозуміння, до співпраці.

З іншої сторони, саме комунікативна компетенція є необхідною стороною успішного професійно-особистісного розвитку. Офіцеру-прикордоннику як представнику правоохоронного органу під час виконання завдань професійної діяльності доводиться часто пояснювати вимоги законодавчих актів, доводити, переконувати. Для досягнення комунікативної мети з меншими часовими та енергетичними втратами офіцер – керівник охорони державного кордону повинен уміти активно використовувати спеціальні прийоми впливу на підлеглих, чітко вибудовувати стратегію і тактику комунікативної взаємодії.

Отже, з урахуванням значення комунікативного компонента професійної культури офіцера-прикордонника для налагодження взаємодії, спрямування дій прикордонного підрозділу та загалом ефективності професійної діяльності з охорони кордону можна стверджувати про необхідність використання діалогічних методів навчання для формування професійної культури майбутніх офіцерів-прикордонників.

Окрім цього слід вказати на окремі думки філософів, мовознавців та педагогів щодо важливості розвитку навичок професійної взаємодії та комунікації майбутніх офіцерів-прикордонників. Значення діалогу як екзистенційної необхідності свого часу розкрив ще Ф. Прокопович. Відомий філософ і ритор оригінально доводив значення діалогу, зазначаючи, що красномовство лежить в основі всіх вільних мистецтв, а риторика є «володаркою та імператрицею умів. Їй багато чим зобов'язана навіть сама дослідниця речей – філософія, яка потребує сприяння і допомоги красномовства. Якби вона їх не мала, то не змогла б вийти на денне світло, а замикалася у вузьких межах розуму однієї людини. Бо чим би нам допоміг розум, коли б ми не мали змоги висловлювати наші думки?» [5, 653–654].

Сучасні дослідники також однакові щодо значення діалогу в житті людини. Філософське значення діалогу в наш час полягає у тому, що він допомагає людям зрозуміти один одного, визна-

вати думку інших людей, узгоджувати зусилля для досягнення спільних цілей. С. Ганаба щодо цього вказує на діалогову природу людського буття: «Поза діалогом людина не існує свідомо; позбавлена взаємодії з іншими людьми, вона перетворюється на закриту уніфіковану одиницю... Відмежування та ізолювання людини від реалій світу зумовлює її деградацію і, врешті-решт, веде до загибелі її індивідуальності [3, 81]. Тільки в діалозі, підкреслює С. Ганаба, можна зрозуміти іншу людину, її світогляд і цінності, а визнання Іншого через діалог унеможливорює домінування та пригнічення одним Я світу Іншого буття [3, 79]. За С. Гатальською, діалог можна розглядати як засіб спілкування й структурне визначення гуманістичного мислення та як механізм внутрішньої і міжкультурної взаємодії. Саме тому розв'язання проблем діалогу – це розв'язання проблем людського буття [4].

П. Фрейре також зазначає, що діалог є способом, за допомогою якого люди досягають значення як людські істоти, тому що «ніхто не може сказати правдивого, справжнього слова сам один», «людське існування здійснюється не в мовчанні, а у слові, в роботі, у дії та роздумах» [10, 70]. Для того щоб діалог відбувся, як вважає П. Фрейре, його учасники повинні відрізнитися глибокою любов'ю до світу та людей: «любов є одночасно основою для діалогу й самим діалогом, вона не може існувати в стосунках домінування» [10, 71–72].

Процесуальний аспект діалогу визначає відповідні методи навчання, «головною характеристикою яких є чутливість до відмінностей та досвіду Іншого» [9, 46]. На основі діалогу, як зазначає С. Сисоева, побудовано такі інтерактивні форми і методи, як евристичні бесіди, презентації, дискусії, метод «мозкового штурму», метод «круглого столу», метод «ділової гри», ділові ігри, навчальні тренінги, колективні вирішення творчих завдань, кейс-метод, практичні групові й індивідуальні вправи, обговорення відеозаписів тощо [8, 39]. Діалогічні методи відрізняються посиленою увагою до різних аспектів взаємозв'язку людей у ситуації їх зустрічі. С. Сисоева зазначає, що вони є системою діяльності, яка пов'язана зі створенням комунікативного середовища під час вирішення навчально-пізнавальних завдань, розширення простору співробітництва на рівні «викладач – учень», «учень – автор», «викладач – автор» [8, 175]. Ознаками діалогічного педагогічного спілкування, за Н. Волковою, є те, що учасники визнають рівність позицій один одного, відкриті до співробітництва, довіряють один одному, бажають досягти взаєморозуміння, намагаються дійти спільного бачення ситуації, збагатитися ідеями, думками, враженнями, спільно розв'язати проблему [2, 30].

У спільному процесі пізнання курсанти мають можливість здобувати знання через діалог, полілог між собою та з викладачем. У такій взаємодії вони обмінюються інформацією, моделюють ситуації, спільно вирішують проблеми, оцінюють дії колег і свою поведінку. За таких умов діалог допомагає знайти спільні рішення, досягти взаєморозуміння і вирішити конфліктні ситуації. Загалом значення діалогу полягає в тому, що він дозволяє виявляти виважене і водночас поважливе ставлення до іншої людини, до її світогляду і цінностей. Діалогічне спілкування стає партнерською взаємодією, що допомагає узгодити й об'єднати зусилля для налагодження відносин і досягнення загального результату. Загалом можна стверджувати, що за відповідної організації навчальної роботи діалог може стати провідним фактором формування соціально-комунікативних умінь у майбутніх фахівців.

У Національній академії Державної прикордонної служби ім. Б. Хмельницького під час викладання навчальної дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням» використання діалогічних методів дозволило підготувати майбутніх офіцерів-прикордонників до професійної комунікації з громадянами у пунктах пропуску через державний кордон. Для розвитку навичок професійної взаємодії та комунікації майбутніх офіцерів-прикордонників викладачі звертали увагу на значення діалогічних форм взаємодії, уміння вести діалог для розуміння один одного, врахування думки інших людей, узгодження зусиль для досягнення спільних цілей.

Зокрема під час вивчення теми «Ділова бесіда» курсанти з'ясовували сутність ділової бесіди, її функції та структуру, розглядали необхідні умови успішного включення в мовленнєвий контакт, шляхи попередження невдач безпосередньо в процесі спілкування. Вони зазначали, що для того щоб інша сторона правильно сприйняла повідомлення, необхідно добре знати тематику зустрічі, говорити по суті справи; правильно вибирати місце і час для розмови; спланувати своє повідомлення, викладати його ясно і чітко; дотримуватись логіки мовлення, наводити факти, вміти висловлюватись образно; бути ввічливим, тактовним.

Предметом особливої уваги були питання щодо правил бесіди з громадянами, які перетинають державний кордон у пунктах пропуску. Курсанти з'ясовували, що службове спілкування інспектора прикордонної служби є складовою його професійного спілкування. Спілкування під час прикордонного контролю – це комунікативна взаємодія прикордонників з іншими особами, за якої відбувається обмін інформацією, що необхідна для визначення законності дій щодо пропуску

громадян через державний кордон України [6, 6]. Цей процес спрямований на досягнення певного результату, вирішення конкретного службового завдання.

Курсанти з'ясовували, що культура спілкування інспектора прикордонної служби – це цілісна система, яка складається зі взаємопов'язаних моральних та психологічних компонентів, спроможності інспектора шляхом комплексного використання мови, жестів та інших засобів комунікативної взаємодії забезпечити ефективність службового спілкування з особами, що перетинають державний кордон [6, 6]. Акцент викладачі робили на тому, щоб курсанти зрозуміли, що культура спілкування охоплює знання про психологію та етику спілкування (етичні та психологічні компоненти), вміння застосовувати на практиці комунікативні установки, що інспектор прикордонної служби повинен уміти обирати ефективні стратегії і тактики, основі яких є гуманістичні комунікативні установки.

На основі діалогу було побудовано евристичні бесіди, презентації, метод «мозкового штурму», метод «круглого столу», метод «ділової гри», практичні групові й індивідуальні вправи, обговорення відеозаписів тощо [8, 39]. Зокрема під час вивчення навчальної дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням» викладачі проводили евристичні бесіди щодо стратегії і тактики фахового спілкування, ділових знайомств через посередника і без посередника, звернення до співрозмовника, правил знайомства і представлення, використання слів-індексів і слів-регулятивів для називання осіб, невербальних засобів спілкування та ін.

Таким чином курсанти вчилися встановлювати контакти, тобто ініціювати комунікативні контакти; враховувати ситуацію, у якій відбувається спілкування; отримувати чи повідомляти інформацію; пояснювати та аргументувати свою думку, визначати та відстоювати стратегію комунікативної поведінки; виражати думку, оцінку, почуття, емоції; передбачати результат свого висловлювання або відповідь співрозмовника; уважно слухати й чути, підтримувати розмову; належним чином виходити з контакту (через висловлення сподівання на подальшу зустріч, подяку за розмову та ін.). Значну увагу викладачі звертали на уміння курсантів слухати, задавати уточнювальні питання, перефразовувати чи інтерпретувати почуте і сказане.

Методом «ділової гри» було передбачено вивчення теми «Встановлення ділових контактів», «Прикордонно-представницькі зустрічі», «Управлінське спілкування». Зокрема було проведено такі ігри: «Зустріч делегації для прикордонно-

представницької зустрічі», «Вітання і прощання у пункті пропуску», «Дисциплінарна бесіда», «Розпорядження», «Звертання до співрозмовника у пункті пропуску» та ін. Ділові ігри стали важливим елементом спільної діяльності викладачів та курсантів щодо вирішення професійно важливих завдань, практикування ухвалення необхідних управлінських рішень відповідно до моральних вимог. Вони дозволили закріпити й поглибити теоретичні знання курсантів, удосконалити професійні комунікативні уміння і навички, вчити підтримувати контакт зі співрозмовником, вирішувати конфліктні ситуації, оволодіти комунікативні способи оптимізації службових відносин та ін.

У свою чергу обговорення відеозаписів на кшталт «Автомобільний пункт пропуску», «Перевірка документів», «Паспортний король», «Паспортні документи», «Ідентифікація особи», «Віза», «Організація прикордонного контролю», «Реєстрація іноземців» та ін. допомогло відпрацювати в курсантів уміння висловлювати свою думку відповідно до законів логіки, здійснювати адекватний та оптимальний відбір мовних засобів, аналізувати доречність вербальної та невербальної поведінки людей, що перетинають державний кордону у пунктах пропуску.

Загалом використання діалогічних методів дозволяє акцентувати увагу курсантів на різних аспектах взаємозв'язку людей у ситуації їх зустрічі, розширити простір співробітництва на рівнях

«викладач – курсант», «курсант – курсант». У спільному процесі пізнання курсанти мали можливість здобувати знання в спільній діяльності через діалог, полілог між собою та з викладачем. У такій взаємодії вони вчилися обмінюватися інформацією, моделювати ситуації, спільно вирішувати проблеми, оцінювати дії колег і свою поведінку. Значення діалогічних методів полягає в тому, що вони дозволяють вчити курсантів виявляти виважене і водночас поважливе ставлення до іншої людини, до її світогляду і цінностей.

Висновки та перспективи досліджень. Для формування професійної культури майбутніх офіцерів-прикордонників, оптимізації їх міжособистісних стосунків важливе значення мають діалогові методи навчання. Вони дозволяють вчити курсантів правил, цінностей та норм професійної культурної взаємодії між одногрупниками, особливостей професійної взаємодії у пунктах пропуску. Використання діалогових методів навчання допомагає формувати вміння і навички курсантів вільно, комунікативно виправдано користуватися мовними засобами у різних формах, сферах і жанрах мовлення, тобто забезпечити належний рівень комунікативного компонента їх професійної культури.

Напрямами подальших досліджень є визначення необхідності використання проектних методів для формування професійної культури майбутніх офіцерів-прикордонників.

Список використаних джерел

1. Балицький І. І. Сутність поняття професійної культури персоналу Державної прикордонної служби, що здійснює прикордонний контроль в пунктах пропуску на шляхах міжнародних сполучень. Вісник Національного університету оборони України. 2013. Вип. 5. С. 13–17. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnaou_2013_5_4 (дата звернення: 10.09.2019).
2. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація: навч. посіб. Київ: Академія, 2006. 256 с.
3. Ганаба С. О. Історична освіта у методологічному фокусі інтерсуб'єктивності: моногр. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2010. 152 с.
4. Гатальська С. М. Філософія культури: підруч. Київ: Либідь, 2005. 328 с.
5. Литвинов В. Д. Риторика і поетика. Історія української культури: у 5 т. Київ: Наукова думка, 2003. Т. 3: Українська культура другої половини XVII–XVIII століть. С. 652–669.
6. Методика підготовки та проведення рольових ігор з персоналом Держприкордонслужби України щодо стандартів культури спілкування з особами, які перетинають державний кордон та психологічного забезпечення культури здійснення прикордонного контролю у пунктах пропуску через державний кордон / О. А. Жданенко, Е. В. Матусяк, Є. В. Стасюк та ін. Хмельницький, 2010. 76 с.
7. Почекалін І. М. Формування професійної культури офіцерів-прикордонників в умовах службової діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Хмельницький, 2011. 161 с.
8. Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навч.-метод. посіб. Київ: ЕКМО, 2011. 320 с.
9. Філософські абрисы сучасної освіти: моногр. / авт. кол. І. Предборська, Г. Вишинська, В. Гайдено, Г. Гамрецька та ін.; за заг. ред. І. Предборської. Суми: ВТД «Університетська книга», 2006. 226 с.
10. Фрейре П. Педагогіка пригноблених / пер. з англ. Київ: Юніверс, 2003. 168 с.
11. Царенко В. І., Хома В. О., Мірошніченко В. І. Професійна культура прикордонника: навч. посіб. Хмельницький: Вид-во НАДПСУ, 2006. 55 с.
12. Щеголева Т. Л. Формування професійної культури майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі вивчення дисциплін гуманітарного циклу: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Хмельницький, 2007. 246 с.

References

1. Balytskyi I. I. Sutnist poniattia profesiinoi kultury personalu Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby, shcho zdiisniue prykordonnyi kontrol v punktakh propusku na shliakhakh mizhnarodnykh spoluchen. Visnyk Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy. 2013. Vyp. 5. S. 13–17. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnaou_2013_5_4 (data zvernennia: 10.09.2019). [in Ukrainian].
2. Volkova N. P. Profesiino-pedahohichna komunikatsiia: navch. posib. Kyiv: Akademiia, 2006. 256 s. [in Ukrainian].

3. Hanaba S. O. Istorychna osvita u metodolohichnomu fokusi intersubiektivnosti: monohr. Kamianets-Podilskyi: Kamianets-Podilskyi natsionalnyi universytet imeni Ivana Ohienka, 2010. 152 s. [in Ukrainian].
4. Hatal'ska S. M. Filosofiia kultury: pidruch. Kyiv: Lybid, 2005. 328 s. [in Ukrainian].
5. Lytvynov V. D. Rytoryka i poetyka. Istoriia ukrainskoi kultury: u 5 t. Kyiv: Naukova dumka, 2003. T. 3: Ukrainska kultura druhoi polovyny XVII-XVIII stolit. S. 652-669. [in Ukrainian].
6. Metodyka pidhotovky ta provedennia rolovykh ihor z personalom Derzhprykordonsluzhby Ukrainy shchodo standartiv kultury spilkuvannia z osobamy, yaki peretynaiut derzhavnyi kordon ta psykhologichnoho zabezpechennia kultury zdiisnennia prykordonnoho kontroliu u punktakh propusku cherez derzhavnyi kordon / O. A. Zhdanenko, E. V. Matusiak, Ye. V. Stasiuk ta in. Khmelnytskyi, 2010. 76 s. [in Ukrainian].
7. Pochekalin I. M. Formuvannia profesiinoi kultury ofitseriv-prykordonnykiv v umovakh sluzhbovoi diialnosti: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04. Khmelnytskyi, 2011. 161 s. [in Ukrainian].
8. Sysoieva S. O. Interaktyvni tekhnolohii navchannia doroslykh: navch.-metod. posib. Kyiv: EKMO, 2011. 320 s. [in Ukrainian].
9. Filosofski abrysy suchasnoi osvity: monohr. / avt. kol. I. Predborska, H. Vyshynska, V. Haidenko, H. Hamret'ska ta in.; za zah. red. I. Predborskoi. Sumy: VTD «Universytetska knyha», 2006. 226 s. [in Ukrainian].
10. Freire P. Pedagogika pryhoblenykh / per. z anhl. Kyiv: Yunivers, 2003. 168 s. [in Ukrainian].
11. Tsarenko V. I., Khoma V. O., Miroshnichenko V. I. Profesiina kultura prykordonnyka: navch. posib. Khmelnytskyi: Vyd-vo NADPSU, 2006. 55 s. [in Ukrainian].
12. Shchegolova T. L. Formuvannia profesiinoi kultury maibutnikh ofitseriv-prykordonnykiv u protsesi vyvchennia dystsyplin humanitarnoho tsyклу: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04. Khmelnytskyi, 2007. 246 s. [in Ukrainian].

Светлана Шумовецкая. Педагогические условия формирования профессиональной культуры будущих офицеров-пограничников: использование диалогических методов обучения

В статье освещены особенности использования диалогических методов обучения в системе формирования профессиональной культуры будущих офицеров-пограничников. Определено, что диалогические методы имеют важное значение для формирования профессиональной культуры будущих защитников границы, оптимизации их межличностных отношений. Они позволяют учить курсантов правилам, ценностям и нормам профессионального культурного взаимодействия между людьми, особенностям профессионального взаимодействия в пунктах пропуска через государственную границу. Использование диалоговых методов обучения помогает формировать умения и навыки курсантов свободно, коммуникативно оправданно пользоваться языковыми средствами в разных формах, сферах и жанрах речи, то есть обеспечить надлежащий уровень коммуникативного компонента их профессиональной культуры.

Ключевые слова: профессиональная культура, офицер-пограничник, охрана границы, диалогические методы, курсанты, пункт пропуска, общение.

Svitlana Shumovetska. Pedagogical conditions for the formation of the future border guard officer professional culture: the use of dialogical teaching methods

The article highlights the importance of the communicative component of the professional culture of the border guard officer, which is based on the fact that the profession of the border guard envisages a wide range of interpersonal contacts at different levels, primarily collective concerted actions of the border guards to prevent or terminate illegal actions at border guard areas. The significance of dialogical methods, first of all heuristic conversations, presentations, method of «brainstorming», «round table» method, «business game» method, practical group and individual exercises, discussion of video recordings, for forming of professional culture of future border guards, are revealed in details. The peculiarities of the use of dialogical methods in the system of forming the professional culture of the future border guards, especially during the teaching the educational discipline «Ukrainian for Professional Purposes» at the National Academy of the State Border Guard Service named after Bohdan Khmelnytsky. The subject of special attention in the article is the disclosure of the peculiarities of cadets studying the rules of conversation with citizens who cross the state border at the checkpoints, the specifics of the official communication of the border guard inspector as an element of his professional culture.

It has been determined that dialogical methods are important for shaping the professional culture of the future border guards and for optimizing their interpersonal relationships. They allow you to teach the cadets the rules, values and norms of the professional cultural interaction between classmates, the features of professional interaction at the checkpoints. The use of dialogue methods helps to form the skills of the cadets freely, communicatively justified to use linguistic means in different forms, spheres and genres of speech, that is, to provide an appropriate level of communicative component of their professional culture.

Keywords: professional culture, border guard officer, border protection, dialogical methods, cadets, checkpoint, communication.

DOI: 10.33310/2518-7813-2019-66-3-274-277

УДК 17.036.1:[378.011.3 – 051:78:792. 8

Ван ЮАНЬСІНЬ

аспірант

факультету мистецтв ім.А.Авдієвського

Національного педагогічного університету ім.М.П.Драгоманова,

м.Київ, Україна

e-mail: innagek68@gmail.com

ГЕДОНІСТИЧНИЙ ПІДХІД У МУЗИЧНО-РИТМІЧНІЙ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ І ХОРЕОГРАФІЇ

Стаття присвячена аналізу гедоністичного підходу у музично-ритмічній компетентності майбутніх учителів музики і хореографії. На початку XXI ст. гедонізм розглядається як об'єкт активної уваги науковців, у статті розглядається гедоністичний підхід як основний у музично-ритмічній компетентності майбутніх учителів музики і хореографії.

Розвиток сучасного суспільства передбачає психологічний супровід майбутніх учителів музики і хореографії, що є важливим завданням України. Кожна особистість потребує індивідуального підходу, допомоги у розкритті її особливостей, формуванні цілісної структури внутрішнього світу особистості. Цей ракурс розгляду проблеми ставить перед педагогами-музикантами складні завдання, що потребують розв'язання у позиціях структурності, системності та послідовності. Внутрішня гармонічна сторона особистості є не лише показником її стійкості у стресових ситуаціях, перехідних станів адаптації-деадаптації і ресурсів стресостійкості, але й має якісно нове значення для вдосконалення процесів загальної і навчальної адаптації людини. Це явище потребує проведення прикладних досліджень, а також вирішення інших завдань. Тому гедоністичний підхід у музично-ритмічній компетентності майбутніх учителів музики і хореографії потребує вивчення та пояснення.

Ключові слова: гедонізм, підхід, музично-ритмічна компетентність, майбутні учителі музики і хореографії.

Філософські знання, що були сформовані за часи античності, зберегли своє значення в наш час. Поняття «гедонізм» займає в цих знаннях окреме місце. Це пов'язане із з'ясуванням природи цього феномену. Цією проблемою займалися науковці з усіх галузей гуманітарних наук і кожна з них виявила власний аспект. Складність об'єднання цього поняття у науковій теорії та у повсякденному житті людини свідчить про важливість його повного та ґрунтовного дослідження ще і як філософського явища та онтологічної категорії.

Історія розвитку поняття «гедонізм» була неоднаково активною. Для цього необхідно окреслити певні періоди розробки змісту й функцій цього феномену. Аналізуючи періоди активації ідей гедонізму, ми поділяємо їх на часи древньогрецьких філософів Арістіппа та Епікура; італійських гуманістів; мислителів XVII–XVIII ст. Друга половина XX ст. та перша половина XXI ст. ідентифікуються як переломні, кризові періоди, в які змінюється світогляд та соціально-політичні погляди, відбувається зміна політичної карти світу. Саме в кризові часи феномен позитивних особистих емоцій, турбота про насолоду стає ключовим у культурних практиках.

Можна окреслити, що ідеї гедонізму більш повно висвітлено в філософських ідеях Арістіппа, Феодора, Гігезія, Епікура, Платона, Аристотеля, Тіта Лукреція Кара, Л.Бруні Аретіно, К.Раймонді,

Ф.Філельфо, Л.Вала, М.Монтеня, Е.Роттердамського, Маркіза де Сада, Ж.Ламетрі, Б.Фонтенеля, К.Гельвеція, П.Гассенді, Е.-Б. де Кондільяка, Ф.Хатчесона, Дж.Локка, Т.Гоббса, М.Монтеня, О.-Ж.Ламетрі, Д.Юма, І.Канта, І.Бентама, Г.Спенсера, Дж.Ст. Мілля, О.Уайльда, Т.Готьє, З.Фрейда та ін.

Поняття гедонізму є одним з основних принципів особистісної культури. Він не декларується зовнішньо, але завжди має прояви внутрішнього уникнення особистісного страждання. Розмежування приємного і неприємного грає основну роль у процесах культурної ідентифікації особистості. Але були тривалі періоди, коли аналіз специфіки гедоністичного світоставлення залишався на узбіччі життя.

На початку XXI ст. почалось проявлення інтересу до цього феномену, що набуло рис сталого дослідницького процесу. На сьогодні відсутність єдності в розкритті поняття цього феномену, пошуки його сутності, загострене почуття індивідуалізму активізують різні гедоністичні практики і спроби їх осмислення у теоретичному аспекті. У сучасному світі автономність сфер соціально-політичного, культурно-просвітницького та економічно-правового життя допомагає збільшувати елементи гедоністичної активності для людини, як суб'єкта суспільства. З другої половини XX ст. західно-європейська культура переважно визначається як гедоністична (Ж. Ліповецки [10]), вона є апологією насолоди. Основними ключовими

теоретичними концептами сучасності у філософських, культурологічних, соціологічних і психоаналітичних працях є поняття «чуттєвості», «тіла», «тілесності», «насолоди», «бажання», «еросу», «еротизму», «спокуси», «екстазу», «сексуальності» тощо. Сучасна культура потребує нових форм пізнання сутності і різних форм позитивного особистісно-життєвого досвіду. Після «По той бік» принципу задоволення» (1920) З. Фрейда [16] можна назвати цілий ряд ключових для європейської культури праць, де центральними є ці теми: «Ерос і цивілізація» (1955) Г. Маркузе [12], «Еротика» (1957) Ж. Батайя [7], «Задоволення від тексту» (1973) Р. Барта [6], «Спокуса» (1979) Ж. Бодрійяра [8], «Історія сексуальності» (1976–1984) [18] та «Використання задоволень» (1984) М. Фуко [19], «Гедоністичний імператив» (1995) Д. Пірса [4], «Мистецтво насолоди. Про гедоністаматеріаліста» (1991) [2] та «Радість існування. Маніфест гедоніста» (2006) М. Онфре [3], «Оргазм і Захід: історія задоволення від XVI століття до наших днів» (2005) Р. Мюшамбле [13]. Цей інтерес також підтверджує низка робіт, здійснених українськими та російськими науковцями за останнє десятиліття, серед яких виокремимо дослідження В. Жадан, А. Залужної, Б. Акчуріна, О. Ємельянова, Р. Ільєсова, Л. Косаревої, Ю. Кузьміної, М. Мулявки, Є. Наймана, С. Рассадіної та ін.

До гедоністичних теорій відносяться напрями, де благополуччя передається термінами «задоволеність-незадоволеність», «позитив-негатив». В цьому плані показові концепції Н.Бредберна й Е.Дінера [1; 5]. Вважається, що чим більше позитиву і чим менше незадоволення у житті людини, тим вона буде благополучнішою та щасливішою [9; 14].

Розкриваючи *гедоністичний підхід*, зазначимо, що у перекладі з латини «гедонізм» (hedon) має кілька значень: задоволення, насолода, вдоволення, радість. У філософському енциклопедичному словнику зазначається, що гедонізм – це «етична позиція, яка стверджує його як найвище благо і критерій людської поведінки і зводить до нього все розмаїття моральних вимог. Прагнення до насолоди в гедонізмі розглядається як рушійна основа людини, що закладена в неї від природи і визначає всі її дії» [15, с. 105].

Поняття гедонізму мистецтва розкривається ще у древній філософії. Так, Платон наголошував, що почуття ритму і гармонії, яке відчувається у музиці, споріднене з насолодою, що в той час вважалося дарунком Вищих Сил людині для відпочинку від повсякденних турбот. Аристотель теж вказував, що музика є потребою відпочинку та задоволення.

У XVIII ст. Ф.Шіллер вважав, що гедоністична складова музики є головною сутністю мистецтва взагалі. До речі, в японській мові слово «музика» складається з двох ієрогліфів і вони перекладаються як насолода і звук.

Основоположником гедонізму вважають Арістиппа (435-335 рр. до н. е.), який розділяв два стани душі. Перший – задоволення, як щось позитивне, другий – біль – негатив. Головним у забезпеченні щасливого життя він вважав уникання негативних емоцій та настій на позитивні відчуття. Загалом у вченнях, які описують сутність гедонізму, не складно помітити одну загальну мету – звільнити людину від страждань.

Гедонізм розглядається як вчення про взаємозв'язок емоцій страждання та задоволення, він є результатом духовного, культурного, емоційного розвитку суспільства та особистості. В наш час головним виміром етичних та естетичних норм розвитку людини та цивілізації є намагання позитивного оцінювання ставлення до життя, вміння отримувати радість від елементарних позитивних вражень, спроба творчого самовираження особистості й поваги до права іншої людини на задоволення та радість у житті.

Сучасні філософи наголошують на сприйнятті гедонізму з позиції принципу активності, який стимулом до досягнення мети, а не досягнення задоволення. Задоволення та радість є різновидом, насамперед, емоційних переживань і почуттів, які традиційно відносяться до психології. З.Фрейд принцип задоволення пов'язував з добром і благом, та показував риси задоволення у гармонії та позитиві. Це, на думку вченого, ситуація цілісного сприйняття світу, знаходження людини у гармонії із собою та світом [17, 382]. Дж.Локк, виокремлював здатність людини викликати або збільшити задоволення. [11, 280].

У психологічній науковій думці широко використовують поняття «гедонія» як психічний стан, якому властиве приємне самопочуття, відчуття піднесення, задоволення, насолоди. Психологи стверджують, що дані емоції та почуття є головними з компонентів життєдіяльності людини, які сприяють дії відновлювальних процесів, переключенню психоемоційних механізмів. Особливо важливим це є для особистості дитини, яка характеризується ще неусталеною психікою. У психоаналізі сфера задоволення, інстинктів є визначальною. Адже вона впливає на розумову діяльність, мораль та культуру людини. Дотримання вимог *гедоністичного підходу* у музично-ритмічній компетентності спонукатиме вчителів музики та хореографії до створення ситуацій успіху, здійснення схвальних відгуків, підбадьорення в будь-яких ситуаціях, навіть за умови отримання незначних навчальних результатів.

Виступаючи важливим стимулом у музично-ритмічній компетентності *гедоністичний підхід* спрямовуватиме майбутніх учителів музики і хореографії до здійснення саморефлексивних проявів позитивізму, сприятиме розвитку емоційної стійкості щодо негативних проявів у фаховому та повсякденному житті.

Окрім того, застосування гедоністичної функції музичного мистецтва в освітньому процесі

уможливорює адекватне сприймання майбутніми вчителями музики та хореографії шедеврів класичної та народної музики, отримання від цього музично-естетичної насолоди.

Застосування гедоністичного підходу у музично-ритмічній компетентності за відповідних педагогічних умов трансформується у своєрідний навчально-музичний тренінг, який є базою для розвитку потреби студентів у фаховому задоволенні і спирається на потребу у музичному навчанні. У такий спосіб гедоністичний підхід у музичній освіті надає процесові навчання майбутніх учителів музики і хореографії особливої привабливості. Окрім того, створення гедоністичного заба-

влення навчання музично-ритмічним рухам призводить до глибинного самовираження, зняття емоційної напруги через досягнення катарсису у процесі музично-рухової діяльності, ефекту естетичної насолоди і в результаті – формування відповідних компонентів музично-ритмічної компетентності.

Гедоністичний підхід у музично-ритмічній компетентності майбутніх учителів музики та хореографії за відповідних педагогічних умов трансформується у своєрідний навчально-музичний тренінг, який базується на потребі майбутнього вчителя музики та хореографії в задоволенні, насолоді спираючись на любов до музичного навчання.

Список використаних джерел

1. Bradburn N. The Structure of Psychological Well-Being / N. Bradburn. – Chicago, 1969. – 318 p.
2. Onfray M. La puissance d'exister. Manifeste hйdoniste / M. Onfray. – Paris : йd. Grasset, 2006. – 230 p.
3. Onfray M. L'art de jouir. Pour un matйrialisme hйdoniste / M. Onfray. – Paris : йd. Grasset, 1991. – 401 p.
4. Pearce D. The Hedonistic Imperative (1995–2007) [Електронний ресурс] / D. Pearce. – Режим доступу <http://www.hedweb.com/hedethic/tabconhi.htm>.
5. The Satisfaction with Life Scale / [E. Diener, R. Emmons, R. Larsen at al.] // The Journal of Personality Assessment. – 1985. – № 49. – P. 71–75.
6. Барт Р. Избранные работы: Семиотика: Поэтика / Р. Барт ; [пер. с фр., сост., общ. ред. и вступ. ст. Г. К. Косикова]. – М. : Прогресс, 1989. – 616 с.
7. Батай Ж. Проклятая часть: Сокральная социология / Ж. Батай ; [пер. с фр., сост. С. Н. Зенкина]. – М. : Ладомир, 2006. – 742 с.
8. Бодрийяр Жан. Соблазн / Жан Бодрийяр ; [пер. с фр. А. Гараджи]. – М. : Издательство Ad Marginem. – 2000. – 319 с.
9. Дяченко В. А. Теоретичні підходи до розуміння психологічного благополуччя особистості [Електронний ресурс] / В. А. Дяченко. – Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/vchdpu/psy/2012_103_1/Dyachen.pdf.
10. Ліповецькі Ж. Ера порожнечі. Споживання і гедонізм: до постмодерністського суспільства [Електронний ресурс] / [пер. з фр. Надії Вербовки] // Незалежний культурологічний часопис "І". – 2002. – № 25. – Режим доступу : <http://www.ji.lviv.ua/n25texts/lipivecki1.htm>.
11. Локк Дж. Опыт о человеческом разумении / Дж. Локк. – Москва : Мысль, 1985. – 621 с. – (Сочинения : в 3 т. ; т. 1).
12. Маркузе Г. Эрос и цивилизация. Одномерный человек: Исследование идеологии развитого индустриального общества / Г. Маркузе ; [пер. с англ., послесл., примеч. А. А. Юдина ; сост., предисл. В. Ю. Кузнецова]. – М. : ООО "Издательство АСТ", 2002. – 526 с.
13. Мюшамбле Робер. Оргазм і Захід: історія задоволення від XVI століття до наших днів : монографія / Робер Мюшамбле ; пер. І. Славінської. – К. : Темпора, 2011. – 444 с.
14. Созонтов А. Е. Гедонистический и эвдомонистический подходы к проблеме психологического благополучия / А. Е. Созонтов // Вопросы психологии. – 2006. – № 4. – С. 105–114.
15. Философский энциклопедический словарь [гл. ред. Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев [и др.]]. – Москва : Советская энциклопедия, 1983. – 840 с.
16. Фрейд З. По ту сторону принципа удовольствия // Фрейд З. Психология бессознательного / [сост., науч. ред., вступ. ст. М. Г. Ярошевского]. – М. : Просвещение, 1990. – 448 с.
17. Фрейд З. Психология бессознательного : [сборник произведений] / Зигмунд Фрейд ; сост. М. Г. Ярошевский. – Москва : Просвещение, 1990. – 448 с.
18. Фуко М. История сексуальности-III: Забота о себе / М. Фуко ; [пер. с фр. Т. Н. Титовой и О. И. Хомы ; под общ. ред. А. Б. Мокроусова]. – Киев : Дух и літера ; Грунт ; М. : Рефл-бук, 1998. – 288 с.
19. Фуко М. Пользование наслаждением // Гуревич П. Эрос: антология: философские маргиналии профессора П. С. Гуревича (Страсти человеческие). – М. : Алетейя, 1998. – С. 131–138.

References

1. Bradburn N. The Structure of Psychological Well-Being / N. Bradburn. – Chicago, 1969. – 318 p.
2. Onfray M. La puissance d'exister. Manifeste hйdoniste / M. Onfray. – Paris : йd. Grasset, 2006. – 230 p.
3. Onfray M. L'art de jouir. Pour un matйrialisme hйdoniste / M. Onfray. – Paris : йd. Grasset, 1991. – 401 p.
4. Pearce D. The Hedonistic Imperative (1995–2007) [Yelektronniy resurs] / D. Pearce. – Rezhim dostupu <http://www.hedweb.com/hedethic/tabconhi.htm>.
5. The Satisfaction with Life Scale / [E. Diener, R. Emmons, R. Larsen at al.] // The Journal of Personality Assessment. – 1985. – № 49. – P. 71–75.
6. Bart R. Izbrannyye raboty: Semiotika: Poetika / R. Bart ; [per. s fr., cost., obshch. red. i vstup. st. G. K. Kosikova]. – M. : Progress, 1989. – 616 s.
7. Batay ZH. Proklyataya chast': Sokral'naya sotsiologiya / ZH. Batay ; [per. s fr., cost. S. N. Zenkina]. – M. : Ladomir, 2006. – 742 s.
8. Bodriyyar Zhan. Soblazn / Zhan Bodriyyar ; [per. s fr. A. Garadzhi]. – M. : Izdatel'stvo Ad Marginem. – 2000. – 319 s.

9. Dyachenko V. A. Teoretichnnyy podkhod do razumnnyya psikhologichnogo blagopoluchchya osobistosty [Yelektronniy resurs] / V. A. Dyachenko. – Rezhim dostupu: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/vchdpu/psy/2012_103_1/Dyachen.pdf.
10. Lypovetskiy ZH. Yera porozhnechn. Spozhivannya n gedonizm: do postmodernnsts'kogo suspnl'stva [Yelektronniy resurs] / [per. z fr. Nadniy Verbovki] // Nezaleznyi kul'turologichnyi chasopis "H". – 2002. – № 25. – Rezhim dostupu : <http://www.ji.lviv.ua/n25texts/lipivecki1.htm>.
11. Lokk Dzh. Opyt o chelovecheskom razumenii / Dzh. Lokk. – Moskva : Mysl', 1985. – 621 s. – (Sochineniya : v 3 t ; t. 1).
12. Markuze G. Eros i tsivilizatsiya. Odnomernyy chelovek: Issledovaniye ideo. logii razvitogo industrial'nogo obshchestva / G. Markuze ; [per. s angl., poslesl., primech. A. A. Yudina ; sost., predisl. V. YU. Kuznktsova]. – M. : OOO "Izdatel'stvo ACT", 2002. – 526 s. 13. Myushamble Rober. Orgazm n Zakhnd: istoriya zadovolennya vnd XVI stolittya do nashikh dnyh : monografiya / Rober Myushamble ; per. H. Slavns'koй. – K. : Tempora, 2011. – 444 s.
13. Sozontov A. Ye. Gedionisticheskiy i evdomonisticheskiy podkhody k probleme psikhologicheskogo blagopoluchiya / A. Ye. Sozontov // Voprosy psikhologii. – 2006. – № 4. – S. 105–114.
14. Filosofskiy entsiklopedicheskiy slovar' [gl. red. L. F. Il'ichev, P. N. Fedoseyev, S. M. Kovalev [i dr.]. – Moskva : Sovetskaya entsiklopediya, 1983. – 840 s.
15. Freyd Z. Po tu storonu printsipa udovol'stviya // Freyd Z. Psikhologiya bessoznatel'nogo / [sost., nauch. red., vstup. st. M. G. Yaroshevskogo]. – M. : Prosveshcheniye, 1990. – 448 s. 17. Freyd Z. Psikhologiya bessoznatel'nogo : [sbornik proizvedeniy] / Zigmund Freyd ; sost. M. G. Yaroshevskiy. – Moskva : Prosveshcheniye, 1990. – 448 s.
16. Fuko M. Istoriya seksual'nosti-III: Zabota o sebe / M. Fuko ; [per. s fr. T. N. Titovoy i O. I. Khomy ; pod obshch. red. A. B. Mokrousova]. – Kiyev : Dukh i litera ; Grunt ; M. : Refl-buk, 1998. – 288 s.
17. Fuko M. Pol'zovaniye naslazhdeniyem // Gurevich P. Eros: antologiya: filosofskie marginalii profesora P. S. Gurevicha (Strasti chelovecheskiye). – M. : Aletya, 1998. – S. 131–138.

Ван Юаньсинь. Гедонистический подход в музыкально-ритмической компетентности будущих учителей музыки и хореографии

Статья посвящена анализу гедонистического подхода в музыкально-ритмической компетентности будущих учителей музыки и хореографии. Поскольку в последнее десятилетие гедонизм стал объектом довольно активного внимания ученых, в статье предлагаются гедонистический подход как основной в музыкально-ритмической компетентности будущих учителей музыки и хореографии. В современных условиях развития общества психологическое сопровождение будущих учителей музыки и хореографии является важной задачей нашей страны. Каждая личность требует индивидуального подхода, помощи в раскрытии ее особенностей, формировании целостной гармоничной личности. Эта цель ставит перед педагогами и психологами сложные задачи, требующие структурного, системного и последовательного решения. Субъективное благополучие личности является не только индикатором его психической устойчивости, переходных состояний адаптации-деадаптации и ресурсов стрессоустойчивости, но и имеет принципиальное значение для совершенствования процессов общей и учебной социализации человека. Это явление требует проведения прикладных исследований, а также решения других задач. Поэтому гедонистический подход в музыкально-ритмической компетентности будущих учителей музыки и хореографии требует изучения и объяснения.

Ключевые слова: гедонизм, подход, музыкально-ритмическая компетентность, будущие учителя музыки и хореографии.

Wang Yuansin Hedonistic Approach in the Musical-Rhythmic Competence of Future Music and Choreography Teachers

The article is dedicated to the analysis of hedonistic approach to music and rhythm competence of prospective Music and Choreography teachers. As hedonism became a focus of scholars' active attention during the recent decade, hedonistic approach is being put forward in the article as the key one in music and rhythm competence of prospective Music and Choreography teachers. Under the current circumstances of the society's development, the psychological follow-up of prospective Music and Choreography teachers is an important goal to attain for our country. Each personality requires individual approach; help in revealing his/her specific features; in shaping a wholesome, harmonious personality. The goal under consideration presupposes setting complicated issues for teachers and psychologists; these issues require structural, systemic and subsequent solution. The personality's subjective welfare is not only an indicator of his/her psychic (emotional) stability, the transient (dis)adaptation states and pressure compliance resources, but also has crucial significance for perfecting the processes of a person's overall and academic socialisation. This phenomenon requires conducting applied research as well as solving other issues. Thus, hedonistic approach to music and rhythm competence of prospective Music and Choreography teachers presupposes studying and explication. Applying a hedonistic approach to music-rhythmic competence, under appropriate pedagogical conditions, is transformed into a kind of educational and musical training, which is based on a person's need for pleasure, enjoyment and relying on a love of music education. In this way, the hedonistic approach in music education gives the process of teaching future music teachers and choreography a special appeal. Hedonistic approach to music and rhythm competence of prospective Music and Choreography teachers under the corresponding academic circumstances is being rearranged into a distinctive teaching and music training based on the prospective Music and Choreography teacher's demand for enjoyment and delight relying on the love of music education.

Key words: hedonism, approach, musical-rhythmic competence, future teachers of music and choreography.

DOI: 10.33310/2518-7813-2019-66-3-278-283

УДК: 378.016:[80+33+002.1]

Марія ЯКУБОВСЬКА

доцент кафедри інформаційної,
бібліотечної та книжкової справи Української академії друкарства,
м. Львів (Україна)
mailto:mmamariat92@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0003-4937-6976>
e-mail:mmamariat92@gmail.com

Вікторія БУДЗІНСЬКА

військовий психолог,
фахівець з міжнародних відносин та інформаційної безпеки
суспільства Академії Сухопутний військ ЗСУ
м. Львів (Україна)
e-mail:mmamariat92@gmail.com
mailto:mmamariat92@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0003-4937-6976>
mailto:mmamariat92@gmail.com

**СИСТЕМА АКСІОЛОГІЧНИХ ЦІННОСТЕЙ
У ТВОРЧОСТІ ТАРАСА ГРИГОРОВИЧА ШЕВЧЕНКА –
ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ
СУЧАСНИХ СТУДЕНТІВ**

На прикладі вивчення творчої спадщини Тараса Шевченка розглядається проблема аксіологічної складової в алгоритмі становлення особистості студентів як важливий компонент формування їхньої професійної компетентності; частково обґрунтовано варіативні технології забезпечення основ культурологічної підготовки майбутніх професіоналів-фахівців. Досліджуються концептуальні аксіологічні засади художньої спадщини Великого Кобзаря, провідних ідей слов'янського єднання та самотності у творчості Тараса Шевченка на новітньому рівні розвитку української історії дозволяє по-новому осмислити проблему співвіднесення розвитку людської індивідуальності і світу.

Ключові слова: системний, компетентнісний, особистісно-діяльнісний, культурологічний та аксіологічний методи, культурологічна компетентність, професійна освіта.

Фахівець нової епохи повинен усвідомлювати відповідальність, яку бере за творення нових духовно-інтелектуальних шляхів у парадигмі новітньої доби. Проблематика конґруентності процесів пізнання й оперування даними гуманітарних і технічних наук вимагає достеменного аналізу й синтезу на міждисциплінарному рівні. Дослідження системи аксіологічних цінностей сучасної парадигми інноваційної особистісно зорієнтованої освіти вимагає новітнього осмислення культурологічної спадщини минулого. Не зважаючи на значну кількість дослідження творчої спадщини Тараса Шевченка, аксіологічна складова у системі художньої культурологічної спадщини Великого Кобзаря як засіб у творенні інноваційної моделі сучасної професійної особистісно зорієнтованої освіти ще не стала предметом окремого вивчення.

Проблема формування різних граней культури знайшла широке відображення у зарубіжній та вітчизняній науковій думці. Досліджується філософія культури (П. Гуревич, В. Межуєв, С. Франк та ін.), соціологія культури (П. Струве та ін.), педагогіка культури (С. Гессен, І. Зязюн, В.Кремень та

ін.); культурологія як філософський феномен (Б. Кононенко та ін.).

Питання виокремлення професійної культури фахівців різного профілю в структурі їхньої загальної культури вже привернули увагу чималі кількості дослідників, серед яких О.Андрущенко, І.Бех, Л. Байкіна, Л. Гребенкіна, Л. Зеліско, І. Ісаєв, Н.Ничкало, О.Сухомлинська, І. Сенча, та ін. На нинішній час постала проблема визначення конкретних шляхів реалізації формування культурологічного світогляду студентів технічних університетів, майбутніх професіоналів-фахівців.

Ці проблеми є складовою частиною культурологічної підготовки студентів технічних університетів. Сучасному етапові розвитку вітчизняної історико-педагогічної думки притаманна динамічна інтеграція знань, перевага надається комплексному, всебічному аналізу об'єктивних історичних явищ, домінантою наукових досліджень стає посилення зв'язків між науками та науковими явищами.

Завдання нашого дослідження: розглянути систему аксіологічних цінностей культурологіч-

ної спадщини Шевченка Т.Г. як концептуальний засіб у творенні парадигми сучасної інноваційної особистісно зорієнтованої освіти.

Освіта XXI століття, наснажена передовими ідеями доби, стає потужним механізмом формування як економіко-технічної, так і філософсько-культурологічної парадигми сучасного соціуму, тому що вона є одним із важливих засобів творення та поширення сучасних інноваційних досягнень людства.

У Національній доктрині розвитку освіти України в XXI столітті одним із пріоритетних напрямків визначається виховання особистості, здатної орієнтуватися «в реаліях і перспективах соціокультурної динаміки», підготованої до життя і праці в суспільстві. Осмислення соціокультурних процесів, які відбуваються у навколишньому світі, стає фундаментом для формування культурологічного світогляду сучасного студента.

Осягнення художньої спадщини, провідних ідей слов'янського єднання та самобутності у творчості Тараса Шевченка на новітньому рівні розвитку української історії дозволяє по-новому осмислити проблему співвіднесення розвитку людської індивідуальності і світу, що дозволяє витворювати відповідний навчально-виховний культурологічний феномен; який сприятиме формуванню не лише якісно нового фахівця; а і сприятиме становленню взаєморозуміння як між народами, так і між окремими індивідами.

Взаємодія науки і мистецтва в системі сучасної парадигмальної освіти не спрощує роль культурології як самостійної науки. Пошук нових культурологічних парадигм сучасності стає визначальним архетипом у системі інноваційних пошуків мистецтва.

Технічна еволюція суспільства, яка спричинила до якісного накопичення інформаційного матеріалу, увійшла у кризовий психологічний та інформаційний періоди. В епоху новітніх численних відкриттів, вибухового технічного розвитку, система культурологічних дисциплін потребує якісного осмислення як у змістовому, так і методичному вимірі. Вона покликана уніфікувати досягнення технічних галузей знань та співвіднести його із розвитком гуманітарної галузі.

Такі процеси не могли не спричинити кризовий психологічний та інформаційно-технологічний періоди в системах освіти й науки. Разом з тим в епоху становлення модерної цивілізації, розвитку smart / інформаційних технологій, система культурологічних дисциплін потребує якісного осмислення, осягнення й усвідомлення як у змістовому, так і методологічному вимірі, всезагальної уніфікації доробків та досягнень технічних галузей знань включно із співвіднесенням

рівня прогресу в царині технічних дисциплін з поступальним розвитком гуманітарної галузі в системах знань, пізнання й комунікації.

Останні десятиліття у розвитку культурологічної сфери характерні практичною відсутністю формування у людей почуття доброти, милосердя, співчуття, порозуміння, взаємодопомоги; пропаганда насильства, жорстокості, визиску створюють відповідне середовище, у якому нівелюється душа людини. Проблема „я і світ” у творчості Тараса Шевченка логічно трансформується у проблему „я і Україна”, «Україна як частина слов'янського світу».

Тараса Шевченка особливо цікавить проблеми становлення слов'янського світу у її історично-генетичному розвитку. Бо щоб бажане стало явним – воно мусить перейти через самоусвідомлення цілого народу. І момент отого процесу автор передає крізь призму суб'єктивного „я”. Дані мотиви є логічним продовженням культурологічних поглядів Яна Коллара та й усього всеслов'янського культурного просвітництва того часу, у творах яких звучить звернення до віків, де зеленіла „споковіків слов'янська буйноквіта липа” (Ян Коллар).

Під впливом поетичних і публіцистичних закликів стрепенулася до глибин свідомості слов'янська душа Тараса Шевченка. «Великий подвиг Тараса Шевченка полягає передусім у тому, що він, відродивши поняття про свій народ – повернувши цьому поняттю його споконвічну гідність, – водночас підніс до загальнолюдського рівня і відроджувану літературу цього народу», – писав І.Дзюба.

І. Франко наголошував на великій ролі Шевченка в усвідомленні українства як частини слов'янського світу, що й через півстоліття «свідомі українці не перестають бути слов'янофілами в душі Коллара й Шевченка» [3].

Переконання Шевченка стали логічним продовженням естетично-філософської думки свого часу, адже осмислення етнічної й культурної самобутності, як це мало місце в діяльності Києво-Могилянської колегії, зокрема у творах З. Копищенського, П. Беринди, І. Гізеля, хорвата Ю. Крижанича, російського вченого М. В. Ломоносова (критика ним норманської теорії) стали основою осмислення слов'янознавства як системи. Одним із засновників наукового слов'янознавства став чеський філолог та історик Й. Добровський (1753–1829 рр.). Чехи Шафарик і Коллар не лише започаткували слов'янознавство як окрему цілісну дисципліну, а й пробудили великий інтерес до культури та історичних доль слов'янства. У Польщі слов'янознавчі дослідження пов'язані з Я. Потоцьким, С. Лінде, Й. Лелевичем, А. Міцкевичем, у

Болгарії – з появою "Історії славено-болгарської" (1762 р.) Паїсія Хілендарського, у Сербії – з дослідженнями Й. Раїча і В. Караджича, у Словенії – з розвідками В. Канітара.

Створення Товариства об'єднаних слов'ян та Кирило-Мефодіївського товариства, відкриття кафедр слов'янського профілю в Московському, Петербурзькому, Казанському, Харківському університетах, у паризькому Парі де Франс та в університетах Відня, Будапешта, Берліна, Ляйпцига сприяли появі ряду слов'янознавчих видань, з якими, очевидно був знайомий і Шевченко. Український романтизм, від якого невіддільний ранній Шевченко, був специфічною складовою частиною слов'янського відродження (яке відбувалося в контексті європейських національних рухів – так званої «доби націй» – після Великої французької революції та наполеонівських воєн).

Світ відкривав для себе слов'янство і через наукові студії і через художнє слово. Т. Г. Шевченко в посьвяті "Шафарикові" (поема "Єретик") звертався до чеського й словацького філолога-славіста з такими словами: Слава тобі, любомудре, Чеху-слав'янине! Що не дав ти потонути В німецькій пучині Нашій правді. Твоє море Слав'янськеє, нове! У творі Шевченка говорилося про те, що виростили в кайданах "слав'янські діти", і що сім'я слов'ян роз'єдналися, було випущено "усобищ лютую змію". Слава тобі, Шафаріку, Во віки і віки! Що звів еси в одно море Слав'янські ріки! [4].

У трактуванні Шевченка, Україна і світ, слов'янство і світ – як логічний підсумок мислительної ріки, у яку заходиш як у надійну пристань. Гра слів „коли”, „ніколи”, „ніщо” домінують із безконечністю, вічністю. Як продовження безконечності, як траєкторія четвертого виміру; через який проходять воскреслі душі і найсвятіше: прагнення чину – во ім'я власної землі.

У даному випадку спостерігаємо нерозривну єдність двох субстанцій, де одна не мислиться без іншої; бо затікає у небозвід високої долі. Традиційно прийнято такий рівень зображення (відображення): де одна площина височить навпроти іншої, де іде сповідально-описовий плин мови. У творчості Тараса Шевченка спостерігаємо абсолютно взаємопроникнення, взаєморозчинення субстанцій.

Це абсолютно інший психологічний якісний рівень, де біль чужий болить як власний, де своя доля є частиною долі іншої. У спрямуванні людини до Бога переважають апелятивні структури, у спрямуванні людини до людини знаходимо чимало експресивних конструкцій. У творчості Тараса Шевченка людина «активний діяч, а не пасивний спостерігач. Вона пізнає, вивчає навколишній

світ, створений Богом, вона вибудовує цілу систему знань, зафіксованих у національній мові. Але не тільки. Людина формує систему досвіду, яка має велике значення у практичному житті» [1].

Так приходимо і до якісно нового розшифрування символічної назви поетичної книжки – „Кобзар”. Образ, овіяний історичною романтикою. І так впливає легендарний міфологічний образ у поетичному контексті книжки як символ повернення. Втеча – повернення, єдність протилежностей. Оцей дуалізм смерті-воскресіння, де торжествує істина воскресіння особистості, а відтак і народу. «Людина відчуває у собі присутність Того, хто її створив, відчуває це з особливим душевним трепетом і любов'ю, відчуває свій внутрішній голос, який до неї промовляє. Августин блаженний сказав про це досить точно: «Ти прошив моє серце Словом Твоїм, і я полюбив Тебе...» [1]. Філософія прощання не означає філософії розлуки (розставання) – це філософія прощення світові його недосконалості і примітивності. Загальні закони розвитку підпорядковують собі і розвиток особистості, і держави, і цивілізації. Так філософія буття стає філософією світу. А пошук гармонії буття – синонімом краси.

Усвідомити себе і світ у собі для Тараса Шевченка – це пізнати Слово, зрозуміти закони початку і безконечності; пізнати таїну глини і шепіт трави, дзюркотіння води і задуму крила. Так веселка простягається обрусом до неба, а небо сходить на землю вічністю, так душа очищується і освячується сльозою – як молитвою. Так приходять усвідомлення найвищих людських цінностей і смислу життя. Вічність у Тараса Шевченка не холодна і вічна субстанція – вона пахне полянами і м'ятою, дотиком руського вечора і дівочою долоною. У світі мрій, русалок і русальних вечорів виходить із вод вічності Слово – аби освітити існування людства. У шелестінні чайних крил, у магії материнської молитви, у пристрасті любовних освідчень, у первозданності людського життя, у жазі народження і тузі прощання і прощення.

Все людське життя для Тараса Шевченка – це шлях між світлом і темрявою, між вибором „бути” і „не бути”... Цей вибір стоїть і перед великими цивілізаціями, і перед кожною людиною. На роздоріжжі світла – розчахнута душа епохи. Високі мотиви оживають із новою пристрасною силою; бо іде протидія дії, бо рано чи пізно кожен із нас опиняється перед вибором – як перед можливістю народження і необхідністю смерті.

Пристрасний, високо інтелектуальний, імпульсивно заворожуючий стиль Тараса Шевченка – неначе продовження стилю досліджень Шафарика, який ніс у собі гуманістичний загальнослов'янський підтекст. Його всебічне знання

слов'янської філології, старожитностей, психології й звичаїв етносу були далекими від суто академічних студій. З них випромінювалося світло надії. І, як писав Т. Шевченко в уже згадуваній посвяті про прозоріння з ледве тліючої "іскри": "Прозрів еси // В попелі глибоко // Огонь добрий смілим серцем". Шафарик засвітив "світоч правди, волі... // І слав'ян сім'ю велику // Во тьмі і неволі // Перелічив до одного"[4].

Тарас Шевченко продовжує інтелектуальний поступ Шафарика на молекулярно-атомному рівні, де підсвідомість народу вибухає іскрами нечуваної краси. Зі словечка, слова вичаковує пісню – схожу іноді на гомінні гортанних чи горлових звуків; прогорнеш пучечками снігової завії, покропиш мертвою і живою водою, обіллеш цілющими сльозами. І вибухає плачем – як молитвою, отими птахами, що ширяють над небом української душі. І вибирає повітря – як риба, викинута на берег, коли загублені слова молитов, аби віднайти їх у своїй душі назавжди, – станеш високим небом над тисячолітнім полем українськості – як зоря, як печаль, як молитва, як доля – котру не оминати. І ще немає розділових знаків – бо вони ще не народжені у лоні першовитоків: є лише легкий дзвін слова як молитви, як найвищої суті і найголовнішої спраги.

Філософія становлення буття, філософія становлення слов'янства – один із провідних мотивів творчості Тараса Шевченка. Зі сльози і смутку, із думання і вічності, із ударних дзвонів душ, які зачаровували світ постає висока і свята сутність державності. Бо вона починається на найпершій порі не із переможного поклику зброї чи насильства; а з пружного дзвону думки як первня історії. І нехай вітри тисячоліть вкривали пилом небуття щось дуже важливе і для нас, і для світу – залишається біль душі, котрий рятує народи і племена над останньою прірвою.

М. Жулинський та І.Дзюба наголошують: «Шевченко високо цінував боротьбу за волю, відчайдушність і самопожертву, великість вдачі і доль, які народжувалися в обороні рідної землі, нескореність і незмиренність – усе те, чого, на його думку, бракувало сучасникам. Це теж був урок минулого сучасності, але з того уроку видобувалися зовсім інші цінності... У Шевченка набагато тверезіший і, можна сказати, глибший підхід до історії, гіркіше і мужніше її розуміння. Він не втішає себе ілюзіями, він розуміє, що все минає не для того, щоб повернутися. І народ ніколи не поверне собі втраченого в тому самому вигляді. Відчуття неповоротності руху від самого початку було властиве поетичній філософії Шевченка» [3].

Тарас Шевченко – починаючи з найдавнішої глибини – створює духовний образ часу; показує

його місце у світовому просторі. Письменник робить виклик мовчанню, він розриває білі одежі мороку небуття – як для себе, так і для народу; бо ж вони – єдине ціле, бо для того, щоб писати, потрібно вивчити історію духовного буття людства, «не минаючи ніже титли, ніже тої коми».

Цей заповіт Шевченка стосується повною мірою і до літературознавчих студій з вивчення художньої спадщини поета. Як кожному талановитому чоловікові, Шевченкові часто було незатишно серед оточуючих. Великі люди приречені на самотність і нерозуміння не лише сучасників, а нерідко і нащадків. Можливо, саме тому так гостро постає тема новітнього осмислення ролі Шевченка у духовному поступі людства і проблема використання його творчості у сучасному навчально-виховному процесі.

Концепція сучасної професійної освіти вимагає формування у випускників нестандартного мислення, що передбачає практичну готовність майбутнього фахівця до генерування неординарних технічних ідей; вміння виявляти суть проблеми або ситуації, оцінювати її та визначати шляхи реалізації; знання методології науково-технічного пошуку і методів наукового дослідження; визнання необхідності безперервної освіти і самоосвіти тощо.

Усі ці характеристики сьогодні відображають суть нової якості фахівця, бо сучасний випускник технічного університету повинен бути не лише професіоналом, але й здатним успішно адаптуватися до нових соціально-економічних умов, бути конкурентноздатним на ринку праці. Найважливішою її характеристикою є спрямованість, а найбільш істотним показником професійної спрямованості майбутніх фахівців є усвідомлення їх діяльності як неперервного процесу вирішення завдань. Інакше кажучи, високий ступінь сформованості професійного мислення майбутніх спеціалістів – це основне завдання у навчальному закладі [2].

Формування особистості майбутнього фахівця технічного профілю – процес складний і тривалий. Він потребує створення чіткої системи неперервної освіти. При цьому особливого значення набуває вузівський етап такої освіти. Системоутворюючим чинником тут виступають мотиваційні цілі професійної підготовки фахівця якісно нового типу.

Готовність майбутніх фахівців до здійснення культуротворчої функції освіти, культуровідповідної професійно-педагогічної діяльності, культурологічного аналізу освітньо-культурних явищ і фактів є основою становлення процесу сучасної професійної освіти і її творчої трансформації. Культурологічний підхід у сучасній освіті, як бачимо на прикладі осмислення слов'янознавчих

студій Тараса Шевченка, є частиною загальної тенденції гуманізації та гуманітаризації суспільства, яка визначає культуроцентричну парадигму організації освіти, котра взаємодіє з соціоцентричною та людиноцентричною.

Таким чином, на прикладі дослідження ідеї самосвідомості та єдності слов'ян у творчості Тараса Шевченка, ми бачимо, як вирішується проблема становлення особистості студентів – важливий компонент формування професійної компетентності; як на прикладі варіативних технологій забезпечуються основи культурологічної підготовки майбутніх професіоналів-фахівців, що є основою забезпечення основ культурологічної підготовки сучасних студентів.

Культурологія активно трансформує естетичні концепції та категорії в осмислення та вдосконалення педагогічного процесу. У даному процесі складовими чинниками виступають три первинні установки – естетична, теоретико-пізнавальна і практична (утилітарна), кожна з яких по-своєму впливає на мислення людини. Культурологічний компонент знаходиться в тісній взаємодії з науковим і практичним у системі архетипу сучасної професійної освіти. Специфіка співвідношення культури та мистецтва стає все більш різноманітним. Культурний компонент набуває все більшого простору в системі найрізноманітніших галузей знань.

Список використаних джерел

1. Історія української школи і педагогіки: Навчальний посібник. За редакцією Любара О. – К.:Знання, 2003.– 450 с.
2. Кремень В. Філософія національної ідеї: людина, освіта, соціум.– К., 2007.– 576 с.
3. Дзюба Іван, Микола Жулинський. На вічному шляху до Шевченка // Тарас Шевченко. Зібрання творів: У 6 т. – К., 2003. – Вип. 1: Поезія 1837–1847. – С. 9–66 [українською].
4. Слов'янська античність: Написання П.І. Шафарика. – Москва, 1838. – Вип. 1, Вип. 3.– С. 268 [українською].
5. Франко Іван. Жіночий полон у російських народних піснях // Франко Іван. Твори у 20 томах. 1961.–Р.16.– С.90 [українською мовою].
6. Шевченко Т.Г. Єретик. Поема на слов'янських мовах. – Київ, 1991. С. 40.
7. Yakubovskaya M. S. Problems of formation of cultural competence and its interaction with deontology as the basis for the formation of professional competence of students of technical profile (from the experience of the doctor of pedagogical sciences, professor Vasileva MP) // Modern trends in science and education / Współczesne tendencje w nauce i edukacji 27.02.2014 – 28.02.2014 Olsztyn \ Olsztyn.

References

1. *History of the Ukrainian School and Pedagogy* (2003) A Textbook. Edited by Lubar O. – K.: Knowledge, 2003– 450 p. [in Ukrainian].
2. Kremen K.V.(2007) *Philosophy of the National Idea: Man, Education, Socium*. K., 2007.- 576 p. [in Ukrainian].
3. Dziuba Ivan, Mykola Zulinsky (2003). *On the eternal path to Shevchenko* // Taras Shevchenko. Collected Works: In 6 vols. – K., 2003. – Vol. 1: Poetry 1837–1847. – pp. 9–66 [in Ukrainian].
4. *Slavic Antiquity: Writing by PI Shafarik*.(1838) – Moscow, 1838. – Vol. 1, Vol. 3.– P. 268 [in Russian].
5. Franco Ivan (1961). *Female captivity in Russian folk songs* // Franko Ivan. Works in 20 volumes. 1961.–P.16.– P.90 [in Ukrainian].
6. Shevchenko T.G.(1991) *Heretic. Poem in the Slavic Languages*. – Kiev, 1991. P. 40 [in Ukrainian].
7. Yakubovskaya M. S.(2014) *Problems of formation of cultural competence and its interaction with deontology as the basis for the formation of professional competence of students of technical profile (from the experience of the doctor of pedagogical sciences, professor Vasileva MP)* // Modern trends in science and education / Współczesne tendencje w nauce i edukacji 27.02.2014 – 28.02.2014 Olsztyn \ Olsztyn [in Poland].

Марія Якубовская. Виктория Будзинская. Система аксиологических ценностей в творчестве Тараса Григорьевича Шевченко – важная составляющая формирования личности современных студентов

На примере изучения творческого наследия Тараса Шевченко рассматривается проблема аксиологической составляющей в алгоритме становления личности студентов как важный компонент формирования их профессиональной компетентности; частично обоснованно вариативные технологии обеспечения основ культурологической подготовки будущих профессионалов-специалистов. Исследуются концептуальные аксиологические основы художественного наследия Великого Кобзаря, ведущих идей славянского единения и самобытности в творчестве Тараса Шевченко на новейшем уровне развития украинской истории позволяет по-новому осмыслить проблему соотношения развития человеческой индивидуальности и мира.

Данные концептуальные принципы позволяют творить соответствующий учебно-воспитательный культурологический феномен современного образования. Рассматривается роль аксиологических основ, способствующих формированию качественно нового специалиста; становлению взаимопонимания между народами и между отдельными индивидами.

Исследуется стратегия воспитания молодежи в духе сохранения, приумножения культурологического наследия, познания и осознания и привлечения к общечеловеческим ценностям требует от педагогов высокого уровня эрудиции, общей культуры, способности к самообразованию, самовоспитания и

педагогического таланта, профессиональной компетентности личности, которая является носителем и транслятором ценностей духовной культуры, способна творчески решать проблемы и стремится изменить к лучшему не только свою жизнь, но и стремится изменить к лучшему свою жизнь и положение своей страны.

На примере анализа культурологических взглядов культурологических взглядов Тараса Шевченко рассмотрены проблемы аксиологии как предмет целостного и системного исследования на конкретных примерах доказано, что формирование культурологической компетентности связано с системой ценностных установок студента. Исследуются аксиологические основы культурологии как фактор обеспечения социальной устойчивости системы отношений человека и общества, человека и других людей, эффективно влияет на формирование сознания, самосознания, социально-профессиональных качеств личности.

Ключевые слова: системный, компетентностный, личностно-деятельностный, культурологический и аксиологический методы, культурологическая компетентность, профессиональное образование.

Maria Yakubovska, Viktoriya Budzinska. The system of axiological values in the work of Taras Shevchenko – an important component of the formation of personality of modern students

The example of studying the creative heritage of Taras Shevchenko deals with the problem of axiological component in the algorithm of becoming a student's personality as an important component of the formation of their professional competence; the variational technologies of providing the basics of cultural training of future professionals are partially substantiated. The conceptual axiological foundations of the artistic heritage of the Great Kobzar, the leading ideas of Slavic unity and identity in the work of Taras Shevchenko at the newest level of development of Ukrainian history, allow us to re-think the problem of correlating the development of human individuality and the world.

These conceptual principles allow to produce the relevant educational and cultural phenomenon of modern education. The role of axiological principles that contribute to the formation of a qualitatively new specialist is considered; developing mutual understanding between peoples and between individuals.

The strategy of education of young people in the spirit of preservation, augmentation of cultural heritage, cognition and awareness and attraction to common human values requires from teachers a high level of erudition, general culture, ability to self-education, self-education and pedagogical skill, professional competence a culture capable of creatively solving problems and seeking to change for the better not only their own lives, but also seeking to change for the better their own lives and the position of their country.

The example of the analysis of cultural views of the cultural views of Taras Shevchenko considers the problems of axiology as the subject of a holistic and systematic study, and concrete examples show that the formation of cultural competence is connected with the system of student's values. The axiological principles of cultural studies as a factor of ensuring the social stability of the system of relations between man and society, man and other people are studied, which effectively influences the formation of consciousness, self-consciousness, social and professional qualities of personality.

Keywords: systemic, competence, personality-activity, cultural and axiological methods, cultural competence, professional education.

Наукове видання

НАУКОВИЙ ВІСНИК

МИКОЛАЇВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
імені В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

№ 3 (66), вересень 2019

Відповідальність за цитування та зміст статей несуть автори

Формат 60×84 1/8. Ум. друк. арк. 33,0.

Тираж 150 пр.

Свідоцтво про реєстрацію друкованого засобу масової інформації
серія КВ № 21010-10810 ПР від 25.09.2014 р.

Адреса редакції та видавця:
Видавництво МНУ імені В. О. Сухомлинського
54030, м. Миколаїв, вул. Нікольська, 24
тел. (0512) 37-88-38, т/ф 37-88-15
e-mail: visnyk.editor@mdu.edu.ua

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
суб'єктів видавничої справи ДК № 3375 від 27.01.2009 р.